

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE LIDERANÇAS

Gestão e Mediação na Infância: Emoções e Comportamentos no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Filipa Martins da Silva Mendes

M

2019



Gestão e Mediação na Infância: Emoções e Comportamentos no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Filipa Martins da Silva Mendes

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob a orientação da Professora Doutora Elisabete Ferreira.

Porto, 2019

RESUMO

O presente relatório dá conta do estágio realizado no âmbito da conclusão do Mestrado em Ciências da Educação (MCED), via profissionalizante, e do culminar de um percurso de cinco anos seguidos, de formação académica, em Ciências da Educação (CE). O estágio foi concretizado numa escola básica do 1º ciclo com jardim de infância (EB1/JI), de um agrupamento do norte do país. Este realizou-se no ano letivo de 2018/2019, concretamente de outubro a março, através do acompanhamento do quotidiano da coordenadora do local em questão e de todas as tarefas que foi desempenhando no decorrer do mesmo. Sendo que a orientadora local (coordenadora) tem formação em CE, especificamente MCED, procurou-se compreender e atribuir sentido à profissionalização das CE e do seu lugar na escola, face à inexperiência profissional e de contacto com o terreno. Nesse sentido, privilegiou-se o princípio de intervenção assente na possibilidade de os/as profissionais em CE trabalharem, a partir de um órgão de gestão na escola, juntamente com os atores do contexto, através do trabalho em rede, assente na comunicação e diálogo transformador, de modo a contribuírem para a otimização das relações entre todos/as aqueles/as que atuam em proveito dos/as alunos/as. Contudo, para quem atua nesta área, ao deparar-se com um contexto no qual o trabalho dos/as profissionais em CE é desconhecido, como foi o caso, é extremamente complicado assumir um papel paralelo ao dos/as professores/as, pois facilmente somos confundidos/as como tal. Assim, torna-se difícil realizar um trabalho interdisciplinar que promova o sucesso escolar e o bem-estar dos/as alunos/as, ou a criação de pontes entre a escola e a comunidade educativa. Porém, tendo como formação de base as CE, a *mediação socioeducativa (MSE)* apareceu naturalmente como uma estratégia de intervenção na prevenção e resolução de conflitos. Especialmente no contexto escolhido, onde a gestão das emoções e dos comportamentos das crianças necessita de uma atenção redobrada, tendo em conta as suas ações. Este estágio e toda a participação no contexto, evidenciam isso mesmo. Apesar de todas as barreiras, as vivências e experiências ao longo deste percurso, contribuíram para um entendimento mais abrangente das potencialidades de um/a profissional em CE na escola e do trabalho a realizar em prol dos constantes desafios que vão aparecendo ao longo do ano letivo, de modo a contribuir para o sucesso e bem-estar de todos/as aqueles/as que se inserem ativamente neste contexto.

Palavras-Chave: Gestão, Infância, Mediação Socioeducativa

ABSTRACT

This report describes the internship carried out within the scope of the conclusion of the Master's Degree in Education Sciences (MDES), via a vocational training course, and the culmination of a five-year course of academic training in Education Sciences (EC). The internship was carried out in a primary school with kindergarten (EB1/JI), belonging to a school district in the northern part of the country. This was carried out in the 2018/2019 school year, specifically from October to March, by following the school's coordinator's daily routine and duties. As the local supervisor (coordinator) has a degree in ES, specifically MDES, we sought to understand and give meaning to the professionalization of ES and its place in a school, given the lack of professional experience and contact with the field. In this sense, the principle of intervention is based on the possibility for ES professionals to work, from a management body at school, together with the actors of the context, through networking, based on communication and transformative dialogue, in order to contribute to the optimization of the relationships between all those who work for the benefit of the students. However, for those working in this field, when faced with a context in which the work of professionals in ES is unknown, as was the case, it is extremely complicated to assume a parallel role to that of teachers, because we are easily confused as such. This makes it difficult to carry out interdisciplinary work that promotes school success and the well-being of the students or the creation of bridges between the school and the educational community. However, by having ES as basic training, socio-educational mediation (SSM) naturally appeared as a strategy of intervention in the prevention and resolution of conflicts. Especially in the chosen context, where the management of children's emotions and behaviors needs increased attention, considering their actions. This internship and all the participation in it demonstrate this. Despite all the barriers and obstacles in this journey, they contributed to a more comprehensive understanding of the potentialities of a professional in ES in a school and the work that needs to be carried out in favor of the constant challenges that arise throughout the school year, in order to contribute to the success and well-being of all those actively involved in this context.

Keywords: Management, Childhood, Socio-Educational Mediation

RÉSUMÉ

Ce rapport décrit le stage effectué dans le cadre de la conclusion du Master en Sciences de l'Education (MSE), dans le but d'une orientation professionnelle, et l'aboutissement d'une formation académique de cinq ans en Sciences de l'Education (SE). Le stage a été effectué dans une école primaire avec une maternelle (EB1/JI) dans le nord du pays. Il s'est déroulé au cours de l'année scolaire 2018/2019, plus précisément d'octobre jusqu'en mars à travers le suivi de la vie quotidienne de la coordinatrice du lieu en question et de toutes ses tâches effectuées durant l'année scolaire. Comme la coordinatrice est formée en SE, en particulier en MSE, nous avons cherché à comprendre et à donner un sens à la professionnalisation de la SE et à sa place dans l'enseignement, étant donné le manque d'expérience professionnelle et de contact avec le domaine. En ce sens, le principe d'intervention basé sur la possibilité pour les professionnels de la SE de travailler, à partir d'un organe de gestion à l'école, avec tous les acteurs, en réseau, sur la communication et le dialogue transformateur, afin de contribuer à optimiser la relation entre tous ceux qui travaillent au profit des élèves. Cependant, pour ceux qui travaillent dans ce domaine, face à un contexte où le travail des professionnels de la SE est inconnu, comme c'était le cas, il est extrêmement compliqué d'assumer un rôle parallèle à celui des enseignants, car nous sommes facilement confondus ainsi. Il est donc difficile d'effectuer un travail interdisciplinaire qui favorise la réussite scolaire et le bien-être des élèves ou la création de liens entre l'école et la communauté éducative. Cependant, en ayant la SE comme formation de base, la médiation socio-éducative (MSE) est naturellement apparue comme une stratégie d'intervention dans la prévention et la résolution des conflits. Surtout dans le contexte choisi, où la gestion des émotions et des comportements des enfants nécessite une attention accrue, compte tenu de leurs actions. Ce stage et toute la participation dans le contexte le démontrent. Malgré tous les obstacles, les expériences vécues tout au long de ce parcours ont contribué à une meilleure compréhension des potentialités d'un professionnel de la SE à l'école et du travail à accomplir en faveur des défis constants qui se présentent tout au long de l'année scolaire, afin de contribuer au succès et au bien-être de tous ceux qui y sont activement impliqués.

Mots-clés: Gestion, enfance, médiation socio-éducative

AGRADECIMENTOS

Chegado o momento de reconhecer e expressar o meu agradecimento às pessoas que partilharam este percurso comigo, quero em primeiro lugar dedicar este trabalho à minha avó Umbelina e ao meu avô Joaquim, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim, lutando lado a lado comigo todas as batalhas que travei até aqui; à minha mãe Isabela e ao meu pai Eduardo por me proporcionarem a oportunidade de estudar e me apoiarem sempre em todas as decisões ao longo do meu percurso académico; à minha irmã Beatriz que me inspira a lutar por uma educação por todos/as e para todos/as; ao meu melhor amigo Daniel, companheiro de muitas horas de estudo, e sem o qual não conseguiria terminar este percurso; às minhas amigas Daniela e Teresa, pela amizade e carinho ao longo destes cinco anos; aos meus colegas de mestrado, em especial à Inês e ao Bruno pela partilha de ideias e trabalho conjunto; e a todos/as que de alguma forma contribuíram para que nunca desistisse e continuasse sempre empenhada em lutar para chegar até aqui.

Por fim, agradeço também à minha orientadora Professora Doutora Elisabete Ferreira, pela sua disponibilidade, atenta e cuidada, em acompanhar esta etapa final do meu percurso.

ABREVIATURAS

AEC'S – Atividades de Enriquecimento Curricular

AGIL – Administração Gestão e Implementação de Lideranças

CAF – Componente de Apoio às Famílias

CE – Ciências da Educação

CG – Cidadania Global

EB1 – Escola Básica do 1º ciclo

EC – Educação Criativa

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

JI – Jardim de Infância

LAPE – Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa

MCDE – Mestrado em Ciências da Educação

MSE – Mediação Socioeducativa

NT – Notas de Terreno

PAA – Plano Anual de Atividades

Índice

Introdução	13
Capítulo I: Percurso Teórico	15
Nota Introdutória	16
1. Contributos do Domínio: Administração, Gestão e Implementação de Lideranças.....	16
1.1. Lideranças em Contexto Escolar à Luz dos Decretos-Lei	18
2. Educação Criativa na Infância e Cidadania Global	23
3. A Mediação Socioeducativa: Medida de Gestão de Emoções e Comportamentos na Infância.....	25
Capítulo II: Percurso Metodológico	31
Nota Introdutória	32
1. Investigação em Educação.....	32
2. Paradigma de Intervenção	35
3. Métodos e Técnicas de Investigação	38
4. Questões Éticas em Trabalho Educativo	41
Capítulo III: Estágio, um Percurso de Aprendizagem.....	48
Nota Introdutória	49
1. Caracterização do Contexto.....	49
2. Entrada no Terreno	52
3. Lideranças Intermédias em Contexto Escolar: A Coordenação de uma Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância	54
4. Intervenção	57
4.1. A Emergência do Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa no Contexto de Assessoria à Direção Escolar.....	59
4.2. O Estágio	64
Capítulo IV: Considerações Finais	68
Referências Bibliográficas	73
Webgrafia	79
Apêndices.....

Índice de Apêndices

Apêndice I – Exemplos de Notas de Terreno

Apêndice II – Grelha Organizadora da Análise de Conteúdo: Comportamentos

Apêndice III – Grelha Organizadora da Análise de Conteúdo: Coordenação

Apêndice IV – Grelha Organizadora da Análise de Conteúdo: Intervenções

Introdução

Este relatório tem em conta o domínio que escolhi para realizar o mestrado, Administração, Gestão e Implementação de Lideranças (AGIL), no seguimento da Licenciatura em Ciências da Educação (LCED), e o meu interesse pessoal de estudar as questões das aprendizagens na infância, em contexto escolar, com crianças até aos 10 anos de idade, de ambos os géneros (masculino e feminino), com e sem necessidades especiais. Daí surgiu a oportunidade de estagiar numa escola de 1º ciclo do ensino básico com jardim de infância (EB1/JI). Sendo a coordenadora da escola a minha orientadora local, estagiar a partir desta posição permitiu-me adquirir um conhecimento sobre o funcionamento interno da escola e a complexidade da sua estrutura organizacional e hierárquica. Através do acompanhamento dos diversos acontecimentos e atividades que tive oportunidade de observar e, em alguns casos, participar ativamente, apresento neste relatório uma síntese reflexiva sobre todo o meu percurso de estágio.

Optei por dividir este trabalho em quatro capítulos, nos quais dou conta da informação que fui considerando relevante ao longo do meu percurso, não só de estágio, mas também académico. No primeiro apresento o quadro teórico de referência, no qual abordo os contributos do domínio de AGIL, pela sua importância na orientação do meu percurso de mestrado, e no foco que fui adquirindo para chegar à problemática de estágio, recorrendo a autores/as e decretos-lei de referência. De seguida, apresento dois temas que considerei fundamentais, ao longo do meu percurso no contexto. O primeiro Educação Criativa na Infância e Cidadania Global, engloba a importância das aprendizagens na infância, algo que fui debatendo desde a preparação da minha entrada no terreno até depois da minha saída, e a sua interligação com a *educação criativa (EC)* associada à *cidadania global (CG)*, temas que surgem posteriormente, tendo em conta o meu percurso de estágio. Por *EC*, inspirada no projeto *CRIA-SE* (1997) pela sua aproximação a um conjunto de aspetos contextuais, entende-se como forma/s de integrar criativamente conteúdos de aprendizagem no quotidiano das crianças, tendo em vista o sucesso escolar e o melhoramento da qualidade do ensino-aprendizagem. Abordagem que se pretende reforçar através do trabalho criativo de conteúdos pedagógicos para a *CG*. São prioridade a consciencialização sobre assuntos que promovam o bem-estar não só das crianças, enquanto alunos/as, na escola, mas também de todo o pessoal docente e não docente; assim como na formação enquanto cidadãos/ãs autónomos/as e conscientes das suas ações e das suas repercussões no outro e na sociedade. Pretende-se, assim, trabalhar estes

conceitos à luz das aprendizagens de infância, considerando a influência que estas têm na construção social da criança (Ferreira, 2002:17). O segundo é um tema que vai surgindo ao longo do meu percurso, apesar de ter tido contacto com a *Mediação Socioeducativa (MSE)* antes de iniciar o estágio. No entanto, esta surge como medida, consoante os recursos e fragilidades que fui identificando no contexto, de gestão das emoções e dos comportamentos de crianças do 1º ciclo do ensino básico.

O segundo capítulo por sua vez dá conta da metodologia que orientou o meu percurso. Inicia-se com a explanação sobre investigar em educação, passando pelo paradigma de intervenção e por fim as questões éticas, dado o contexto e o público alvo com o qual tive contacto. No capítulo terceiro é então altura de descrever e refletir sobre todo o percurso percorrido, todas as observações que foram feitas, todas as vivências enquanto estagiária, e todas as oportunidades de intervenção que se foram presenteando. Por fim, o quarto capítulo reúne um conjunto de considerações finais, sobre o percurso de estágio e o seu contributo, a nível pessoal, na profissionalização das Ciências da Educação, o espaço das CE na escola, e uma reflexão retrospectiva acerca do trabalho que foi desenvolvido ao longo de todo este percurso.

Capítulo I: Percurso Teórico

Nota Introdutória

Neste primeiro capítulo irei explorar teoricamente um conjunto de contributos relevantes, não só para o trabalho que foi realizado no decurso do percurso de estágio, mas também no de preparação para a entrada no terreno e posteriormente para a reflexão de todas as vivências. Iniciarei com um breve apontamento sobre o domínio no qual este relatório se insere, através do contributo dos/as autores/as Ferreira (2012, 2015), Lima (1992, 2012), e Torres (2013), e dos decretos-lei 115-A/98, 75/2008 e 137/2012. De seguida passarei para o aprofundamento das aprendizagens na infância, a partir das autoras Almeida (2001), Ferreira (1995, 2002), Pereira (2014), Sousa (2017) e Vilhena (2002), e da interligação com a *educação criativa* para a *cidadania global*. Por fim, focar-me-ei na *mediação socioeducativa* e nos seus contributos para a gestão das emoções e dos comportamentos em contexto escolar, pelos/as autores/as Albuquerque (2015), Costa; Almeida & Melo (2009), Cunha (2016), Martins (s/a), Morgado & Oliveira (2009), Tomás (2010) e Torremorell (2008).

1. Contributos do Domínio: Administração, Gestão e Implementação de Lideranças

A administração entende-se não só o nível político, normativo e administrativo do qual é dotado o termo, mas também, associada à área da educação, “(...) como atividade e prática de administrar, aos mais diversos níveis e em distintos contextos institucionais e organizacionais da educação.” (Lima, 1992:7). Considerando a área de aprendizagem das CE, e o facto de atualmente a administração estar carregada de “racionalidade e eficiência técnica”, remetendo para a burocracia que a envolve (*idem*, 2012: 132), em oposição a uma administração democrática, constata-se que “(...) os temas da democratização do ensino, da descentralização e da autonomia, da participação, da autogestão e da gestão democrática, são dominantes e tendem a ser tratados fora de um quadro teórico e disciplinar bem definido (...)” (*idem*, 1992:3), deixando a democratização associada à educação “(...) para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objetivo alcançado (...)” (*ibidem*:4). Contudo, em contraste a esta realidade, as escolas deveriam adotar práxis com “(...) espaço para a mediação, a transformação e a (re)criação de práticas de liderança promotoras de uma escola mais humana e humanizada” (Ferreira *et al*, 2015:63), de modo a promover um ambiente

assente “[n]a vivência da cidadania”, “respeito” e “valorização dos diferentes atores” (*ibidem*). Assim, ao associar a área de aprendizagem das CE, pretende-se “(...) dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais e administrativos da educação, tradicionalmente circunscritos ao universo escolar” (Lima, 1992:6).

Através da pesquisa em áreas dedicadas à educação e à conexão feita com as práticas e políticas neste domínio, “(...) nas “ciências da educação”, constrói-se pouco a pouco uma cultura comum, fortemente inter ou transdisciplinar” (Charlot, 2006:8), onde a gestão e as lideranças se interligam com o todo, uma vez que permitem compreender até que ponto é possível intervir, apesar de esta ser uma área “imprecisa, sem fronteiras claras, e difícil de identificar” (*ibidem*:7), uma vez que estas não detêm uma “existência epistemológica específica” (*ibidem*:8). Isto é algo fundamental para as escolas, alunos/as, professores/as e formadores/as, pois contribuiu para que se possa complementar as estratégias utilizadas e métodos de ensino/aprendizagem. Portanto, as CE são aqui faladas como um “(...) campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (*ibidem*:9).

Em suma, percebemos que “(...) a organização e a administração do sistema de ensino e das escolas têm atraído atenções e mobilizado alguns interesses (...) – da qual – a produção legislativa, o debate político em torno da educação, o pensamento pedagógico português, as tomadas de posição de associações de professores, disso mesmo constituem prova.” (Lima, 1992:2), o que remete para a existência de interesses inerentes ao bom funcionamento da escola como meio de formar cidadãos/ãs informados/as, potenciando a amplitude das suas capacidades, e desenvolvendo-as na sua plenitude.

1.1. Lideranças em Contexto Escolar à Luz dos Decretos-Lei

Este subponto dá conta dos normativos legais dos órgãos de administração e gestão das escolas. Existem, em Portugal, três decretos-lei¹, aprovados em épocas diferentes, que dão conta destes. O primeiro a definir os órgãos de administração e gestão escolar é o **Decreto-lei 115-A/98 (4 de maio de 1998)**. Este, divide-se em quatro vertentes, a primeira define a sua formação através de uma assembleia composta por: representantes dos docentes, figuras parentais e respetivos encarregados de educação, discentes, comunidade não docente e autarquia local. Esta assembleia reúne trimestralmente e define linhas orientadoras das atividades da escola; tais como: a aprovação do projeto educativo, regulamento interno e propostas de contratos de autonomia. Dá, também, o seu parecer sobre o plano anual de atividades, e define linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e apreciação dos relatórios de contas de gerência. De entre o número total de participantes, vinte elementos, é eleito, entre os/as professores/as, um presidente da assembleia. Este permanece no cargo por um período de três anos, ao contrário dos representantes das figuras parentais, encarregados de educação e discentes, que assumem a responsabilidade pelo período correspondente a um ano letivo.

Outra vertente é a formação de um conselho executivo ou diretor/a, ficando ao critério da escola optar por um. No caso da primeira opção, este, é constituído por um/a presidente e dois/duas vice-presidentes. Para ser elegível a presidente do conselho executivo, este/a tem de ser professor/a da escola, com experiência de pelo menos cinco anos e formação específica, ou experiência de um ano em gestão escolar. A este/a, para além de representar a escola, são atribuídas a coordenação das atividades do conselho executivo, poder hierárquico e participação na avaliação docente e não docente. Cumpre um mandato de três anos, no qual assume a responsabilidade de definir o plano anual de

¹ Neste trabalho a gestão democrática é analisada a partir da implementação do decreto-lei 115-A/98. No entanto, não descurando momentos anteriores sobre gestão democrática, reconhecem-se, por precisão histórica e analítica, os decretos-lei 735-A/74 (21 de dezembro de 1974); que “regula os órgãos de gestão” e cria uma nova “morfologia organizacional” com o conselho diretivo, o pedagógico e o administrativo no topo; e 769-A/76 (23 de outubro de 1976); que regulamenta a gestão das escolas e redefine pormenorizadamente cada um dos órgãos de gestão implementados pelo decreto anterior. Ambos surgem da prioridade do I Governo Constitucional de *normalizar a educação* (Formosinho & Machado, 2013:29).

atividades, horários, matrículas dos/as alunos/as, gestão das instalações, equipamentos e distribuição de serviço.

Depois temos o conselho pedagógico, que coordena e orienta a parte educativa da escola, tanto no campo pedagógico como no didático. É composto por um máximo de vinte elementos, e assegura a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais/mães e encarregados/as de educação, dos/as alunos/as no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, sendo que o/a presidente do conselho executivo ou diretor/a é um dos membros. Este reúne uma vez por mês e elabora propostas do projeto educativo e do plano anual de atividades, assume a responsabilidade pela avaliação dos/as alunos/as e pela adoção dos manuais escolares.

Por último é definido o conselho administrativo, responsável pelos assuntos financeiros e administrativos da escola. Este é composto pelo/a presidente do conselho executivo ou diretor/a, chefe dos serviços administrativos e por um dos/as vice-presidentes do conselho executivo. Reúne mensalmente e dá conta do orçamento anual da escola, do relatório de contas, da autorização de despesas e da gestão do património da escola.

Passando para o **Decreto-lei 75/2008 (22 de abril de 2008)**, o XVII governo constitucional revê e efetua alterações ao previamente estabelecido em 1998. São aprovadas alterações ao nível “(...) do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas (...)” (DL 75/2008), com o intuito do “(...) reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e (n) o favorecimento da constituição de lideranças fortes.” (*ibidem*). Promovem uma alteração nos órgãos de administração e gestão escolar no sentido de “(...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (*ibidem*).

Assim, as escolas passam a ter um órgão de direção, administração e gestão, constituído pelo conselho geral, diretor/a, conselho pedagógico e conselho administrativo. Este primeiro representa um órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, e constituído por vinte e um elementos. Caso este número não se verifique é importante salientar que o total tem sempre que ser ímpar. Deste fazem parte representantes do pessoal docente e não docente, figuras parentais e encarregados/as de educação, alunos/as, representantes do município

e comunidade local. Reúnem-se trimestralmente, e assumem responsabilidade pela eleição do/a presidente, que cumpre um mandato de quatro anos, e do/a diretor/a, que participa das reuniões sem direito a voto; aprovar o projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades e relatório de contas.

O/A diretor/a por sua vez é coadjuvado/a por um/a subdiretor/a e três adjuntos/as. Este/a, para além de representar a escola, elabora alterações ao regulamento interno, plano anual de atividades e relatório anual de atividades. É eleito/a pelo conselho geral através de concurso, e cumpre um mandato de dedicação exclusiva ao cargo por um período de quatro anos, sendo que fica dispensado/a da atividade letiva.

Por sua vez o conselho pedagógico assume um papel de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa. É constituído por um máximo de quinze membros, onde o/a diretor/a assume o cargo de presidente, e reúne mensalmente. Assumem a responsabilidade de elaborar o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e o plano de formação.

Por último, temos o conselho administrativo, este zela pelo património, é responsável pela deliberação administrativa e financeira, especificamente, pela aprovação do projeto de orçamento anual, elaboração do relatório de contas e autorização da realização de despesas e respetivo pagamento. É composto pelo/a diretor/a, que preside, subdiretor/a ou um/a dos/as adjuntos/as e o/a chefe dos serviços de administração escolar, os/as quais reúnem mensalmente.

Em 2012 procedem-se a pequenas alterações às últimas de 2008, através do **Decreto-lei 137/2012 (2 de julho de 2012)**. O principal, os órgãos de administração e gestão, mantêm-se, “(...) mas reforça-se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico” (DL 137/2012). São, também, apresentadas alterações ao procedimento da eleição do/a diretor/a e do seu papel na escola, sendo que lhe é dado uma “(...) maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.” (*ibidem*). Por último, com o objetivo de conferir “(...) um carácter estritamente profissional (...)”, (*ibidem*) a “(...) constituição do conselho pedagógico (...)” (*ibidem*), é confinada aos/às docentes.

Confrontando estes três decretos-lei com alguns/as dos/as autores/as que abordam a gestão e administração das escolas nos seus artigos, é possível criar um paralelo entre o expectável e a realidade. Segundo Lima (2012:132), as escolas estão dotadas de uma administração burocrática com ênfase na racionalidade e eficiência técnica em oposição a uma administração democrática. A figura do/a diretor/a, definida no Decreto-Lei 75/2008, é responsável por representar a escola e o seu funcionamento, o que remete para um perfil de liderança “(...) de tipo gestor, reverencial e recetivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática.” (Torres, 2013:71). Assim, a este é induzida a reprodução centralizada da cultura escolar, ignorando a opinião e necessidades dos atores do contexto (*ibidem*:74).

Neste seguimento, esta figura aparece como responsável por tomar decisões unipessoais, sendo que o papel e participação dos/as alunos/as, professores/as, pais/mães e funcionários/as, nos órgãos de gestão e administração, é definido de forma muito indireta, no decreto. Indo de encontro a Ferreira (2012, 2015), a partir desta informação é possível refletir sobre uma das técnicas de liderança, relativamente ao conceito de “(...) “liderar sobre”, isto é, na capacidade para planificar, coordenar, monitorizar, avaliar, exercer o poder hierárquico sobre os outros de uma forma metódica, organizada, previsível e calculada em função dos resultados a obter.” (Ferreira *et al*, 2015:67). Logo, as lideranças escolares deveriam ser pensadas face às seguintes implicações: relação, comunicação e interdependência entre pessoas (*ibidem*:61), e desenvolver-se a partir de processos humanos, sociais e afetivos, atendendo à sua complexidade, uma vez que a comunicação é fundamental quando falamos de aprendizagem e equidade (*ibidem*:59). Porém analisando os decretos face ao parecer dos/as autores/as, verificamos que através destes, é exigido, que as lideranças sejam pensadas segundo a figura do/a diretor/a, sendo que a centralidade nesta aponta para uma ideologia gerencialista, em vez de um “(...) conhecimento crítico da realidade (...) confundindo “boas” lideranças com lideranças “fortes”, e estas com lideranças unipessoais.” (Lima, 2012:152).

Em suma, o poder de decisão encontra-se concentrado “no diretor(a) das escolas”, que detém “(...) os poderes de ação e de decisão (...)” (Ferreira, 2012:145), apesar da participação de outros elementos nos órgãos de gestão e administração das escolas. No entanto, o “poder” que lhes é dado parece quase irrelevante quando comparado com o membro que se encontra presente na maioria dos órgãos e no qual é concentrado o poder de tomar decisões na escola. Portanto, tendo em conta a informação

exposta sobre as lideranças em contexto escolar, é possível estabelecer um paralelo entre os órgãos de gestão e administração nas escolas, a liderança legislada e o que acontece na realidade. É certo, tal como vimos anteriormente, que existe uma tentativa em envolver a comunidade educativa na escola e nas decisões relativas à mesma, contudo na realidade esse impacto ainda não se faz notar, pois ao/a diretor/a são vedados "(...) os poderes de ação e de decisão (...)" (*ibidem*). No entanto, a partir deste/a, existe a possibilidade de alcançar harmonia entre todos os intervenientes da escola. Atendendo ao seguinte:

"(...) a liderança das escolas deve responder também a realidades políticas singulares numa perspetiva mais democrática, Sergiovanni assume ser necessário "que exista um elevado nível de competência política para que os líderes escolares consigam fomentar o consenso e o empenho necessário para fazer com que a escola trabalhe bem para todos" (2004, p.172). (...) apelo ao envolvimento sugere-nos as práticas de mediação organizacional (Ferreira, 2009) que emergem nas organizações em função das interações que espelham as culturas e as competências comunicacionais dos diferentes parceiros (...)" (*ibidem*:153).

A ideia de uma "mediação organizacional" (*ibidem*:154), traz um olhar diferenciado às lideranças escolares, pois entende "(...) e evidencia a articulação de abordagens e competências relacionais e comunicacionais nas organizações (a ética do afeto e da relação), se quisermos num sentido de comunicação assertiva aplicada na compreensão da organização da escola." (*ibidem*). Assim, pensando na promoção de um funcionamento efetivamente democrático, a participação em conjunto igualitário de toda a comunidade escolar, a partir de "(...) relações simétricas, a formação contínua em contexto de trabalho e o diálogo permanente e confiante com o/a diretor/a das escolas (...)" (*ibidem*:148), remetem para uma mais valia, no que toca ao trabalho de cooperação e colaboração com os/as alunos/as e remetem para uma maior satisfação pessoal dos/as professores/as (*ibidem*). Logo, com o intuito de promover um ambiente favorável a desenvolver projetos que incitem as vivências educacionais como algo entusiasmante, "(...) torna-se implícito um trabalho emocional contínuo para desenvolver as emoções positivas que nos permitem olhar nesta perspetiva transformadora e afetiva a governação das escolas." (*ibidem*:147). Ou seja, aproximar hierarquias no sentido em que o/a diretor/a ou até mesmo coordenador/a da escola trabalha a partir do diálogo com os/as alunos/as e restante comunidade educativa, permitindo que com essa abertura se sintam confortáveis para partilharem as suas preocupações, angústias, etc...e que venham por esse meio ser

trabalhadas conjuntamente, tendo em vista o bem estar de todos/as os/as envolventes do contexto. Esta abertura acrescenta uma conotação positiva nas relações que se estabelecem na escola, pois através de uma governação preocupada em ouvir o/a outro/a, remete para a vivência afetiva das experiências educacionais.

2. Educação Criativa na Infância e Cidadania Global

Definir o conceito de infância, atualmente, é algo desafiador, não só pela “(...) existência de infâncias distintas, o que torna impossível a construção de uma definição de infância única e universal.” (Sousa, 2017:8), mas, também, pela interligação deste conceito a uma “(...) panóplia de fatores sociais, intersubjetivos e cognitivos nos quais as conceções científicas e as justificações públicas da ação escolar se articulam (...)” (Pereira, 2014:3). Por isso, este é um conceito que tem vindo a ser construído conforme as funções e significados que têm sido atribuídos ao papel da criança, de acordo com a evolução e as transformações da sociedade (Sousa, 2017:7). Através destas, as crianças passaram a ser vistas como atores sociais, ainda que as suas realidades de infância sejam experienciadas de maneiras diferentes, uma vez que o contexto e a própria personalidade da criança influenciam o seu modo de viver um mesmo período (*ibidem*:9). Fatores biológicos, culturais, ambientais e da atenção que lhes é dedicada por parte dos/as adultos/as, também afetam o seu desenvolvimento, contribuindo para que atribuam significados distintos a uma mesma experiência (Aires, 2015:22).

Considerando que se “(...) tem construído a infância essencialmente enquanto idade escolar e a escola como a instituição dominante no período da infância.” (Ferreira, 1995:13), torna-se importante refletir sobre este contexto e as suas possíveis interligações com a comunidade escolar envolvente, tendo em conta que a escola e todas as experiências sociais que lá são vividas, influenciam a construção social da infância (*idem*, 2002:17). A educação deve, por isso, ter na sua base as relações efetivas, a compreensão e o respeito pelo outro, privilegiando um “(...) desenvolvimento equilibrado que considera a emoção como base da aprendizagem (...)” (Almeida, 2001:73). Portanto, reconhece-se que as aprendizagens na infância são influenciadas por vários fatores, tais como a família mais próxima da criança, por norma o pai e/ou a mãe; e outros/as adultos/as que ocupem lugares privilegiados no acompanhamento das crianças. Neste seguimento, o envolvimento da comunidade educativa “(...) é acentuado e descrito como essencial à missão da escola” (Ferreira, 2017:49), logo, procura-se interligar a

comunicação, democracia, equidade, sucesso e justiça social, “(...) onde todos precisamos de todos e onde todos têm direito porque todos são imprescindíveis numa comunidade educativa (...)” (Ferreira, *et al*, 2015:65), de maneira a promover uma gestão democrática no que diz respeito às atividades propostas e realizadas com as crianças.

Reconhecendo, ainda, que “a criança em «idade escolar» é o aluno por excelência (...)” (Pereira, 2014:5), e que toda a “bagagem” que trazem consigo para a escola influencia as suas aprendizagens, reconhece-se que esta não é apenas o objeto “(...) das formas de socialização e de subjetivação escolares, [mas também] elas são [tidas como] sujeitos e atores sociais por direito próprio e manifestam, cada vez mais, a capacidade de produção de si próprias” (*ibidem*). Logo, as crianças devem desempenhar “(...) um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Vilhena, 2002), através do envolvimento no processo de seleção quanto às atividades e aprendizagens que lhes são proporcionadas, contribuindo para o seu próprio processo contínuo de formação. Indo de encontro a Jenkes (2002 in Pereira, 2014:3) “(...) a infância tem sido conceptualizada nos discursos das ciências sociais como instrumento de apresentação de propostas normativas sobre a sociedade e a coesão social e (...) a elegem como objeto de investimento para as mudanças sociais”. Ou seja, tendo em conta que por via de todos os processos de aprendizagem, e em especial pelas aprendizagens efetuadas nas escolas, contribuem para a formação dos futuros cidadãos e cidadãs, este investimento revela-se pertinente na perceção de quais as ferramentas e recursos utilizados no sentido de dar resposta à curiosidade de aprendizagem das crianças.

Assumindo a “escola enquanto instituição social”, a esta é atribuída a representação de um conjunto de fatores estruturantes no quotidiano das crianças, tais como: a organização de tempos letivos e não letivos passados nesse contexto, o local primordial de socialização secundária das crianças e o processo de escolarização por que passa cada uma delas (Ferreira, 1995:13). É, pois, um lugar de peso significativo na construção social da criança, pelo que a partir da educação deve-se trabalhar no sentido da educação para a cidadania, “(...) criando no educando a prática do livre exercício dos direitos e deveres como membro da sociedade, com vista igualmente à sua emancipação e dignificação (...)” (*ibidem*:81). Portanto, a escola deve adotar um papel primordial no que diz respeito à “(...) aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário” (Torres *et*

al, 2016:5). Atendendo a esta afirmação do *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, é possível integrar um conjunto de atividades que podem ser incorporadas nas temáticas abordadas nas aulas de 1º ciclo, indo de encontro ao artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018. Este, abre espaço para que as escolas possam optar pelas temáticas e estratégias pedagógicas que pretendem adotar ao abordá-las.

Pensando no projeto *CRIA-SE* (1997), a EC passa por um ensino assente em atividades que estimulem as crianças, e que lhes sejam significativas, através da autorrealização, expressão pessoal e desenvolvimento do seu potencial criativo. Atualmente, deseja-se que a escola seja mais organizada e criativa, adotando uma nova filosofia que dê resposta às novas exigências sociais e necessidades do futuro próximo, através da implementação de “projetos e soluções mais criativas e dinamizadoras” (Salgueiro, 2012:15). Nestes, a participação das crianças deve ser valorizada e incentivada, pois “(...) a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada conceção da infância como geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais” (Sarmiento *et al*, 2007:197). Portanto, dar voz às crianças e permitir-lhes que participem ativamente nas decisões que têm diretamente a ver com opções do quotidiano escolar “(...) possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas (*ibidem*).

3. A Mediação Socioeducativa: Medida de Gestão de Emoções e Comportamentos na Infância

A mediação é uma forma de intervenção social que tem por objetivo facilitar as relações humanas, através da comunicação. Nesta intervenção é utilizada a ajuda de um terceiro elemento, imparcial, o/a mediador/a. Este/a:

“(...) enquanto ator interveniente no restabelecimento de laços e interações inexistentes ou fragilizadas, ou mesmo na prevenção de conflitos potenciando uma cultura de não violência (Xáres, 2002) e de participação responsável, tem-se tornado simbólica e socialmente relevante.” (Silva *et al*, 2010:120)

Segundo estas autoras “hoje em dia, a mediação é muito mais do que uma técnica alternativa de resolução de conflitos, constituindo uma modalidade de regulação social,

promotora da emancipação e da coesão social.” (*ibidem*), o que nos leva a crer que o processo mediador apesar de não agir e/ou investir em todas as áreas, atividades ou públicos desejados, não deixa de ser extremamente importante em cada ação que realiza em prol da resolução ou prevenção de conflitos, uma vez que tais têm trazido cada vez mais o seu reconhecimento e a sua importância. Nesta sequência, podemos também afirmar que a “(...) mediação é uma atividade fundamentalmente educativa, pois o objetivo essencial é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (...)” (*ibidem*). Aprendizagem essa que tem como objetivo superar “(...) o estrito comportamento reativo ou impulsivo, contribuindo para que os participantes no processo de mediação adotem uma postura reflexiva.” (*ibidem*).

Segundo Calcaterra (2000 in Torremorell, 2008) o encontro de mediação passa por cinco etapas: “preliminar, enquadramento da disputa, atuação da disputa, encerramento do processo e rodagem (...)”, estas cinco etapas são inseridas em três fases decorrentes do desenvolvimento de um processo de mediação, são elas, “(...) alguns movimentos iniciais (entrada) que dariam lugar a uma interação (conta-me, situar-se, concertar) para finalizar com um último passo (acordo)” (Torremorell, 2008:54). São, ainda, destacadas cinco dimensões de análise na mediação, nomeadamente, mediação como formação integral (intrapessoal), mediação como processo que veicula convivência (interpessoal), mediação como coeficiente de coesão (intragrupal), mediação como nó de intercomunicação (intergrupar) e mediação como cultura (social). Com estas cinco dimensões de análise o conceito de mediação adquire novas perspectivas. Nesse seguimento, destaco as seguintes dimensões: a mediação interpessoal, a mediação intergrupar e a mediação social.

A mediação interpessoal consiste no entendimento de que os processos mediadores devem criar aprendizagem, estimulando os indivíduos a refletirem sobre si próprios, de modo a, por via do diálogo, levar os “conflitos para o terreno da aprendizagem” (*ibidem*:72):

“(...) processo mediador implica reencontro, reconhecimento, reconstrução, revalorização e uma série de aprendizagens que, curiosamente costumam basear-se em desaprender os hábitos de confrontação e litígio que emergem constantemente à superfície das nossas culturas. Auto-estima, autoconceito, compreensão e expressão de emoções e sentimentos, empatia, assertividade, escuta ativa, capacidades de pensamento crítico, reflexivo, crítico, marcam

agora presença e conformam um trabalho autogerido, em primeira instância, a nós próprios.” (*ibidem*)

A mediação intragrupal acontece entre indivíduos pertencentes a grupos distintos, em que estes agem de maneira individual, mas ao mesmo tempo, pertencentes a um determinado grupo. Assim, surgem os processos mediadores como forma de facilitar o funcionamento conjunto e efetivo, estimulando o intercâmbio, de modo a democratizar as decisões, perspetivar uma verdadeira participação aglutinada ao contrário de uma divisão e construir bases em direção ao consenso (*ibidem*).

Por fim, a mediação como cultura (social), esta propaga a abertura a novas culturas e aos seus valores, desta forma desperta valores de paz, com o objetivo de desenvolver iniciativas democráticas. A mediação “(...) contribui para melhorar a qualidade das relações humanas uma vez que facilitam a elaboração e compreensão dos encontros, convertendo-os em momentos vividos e não em simples informações sobrepostas” (*ibidem*:77).

A *mediação socioeducativa (MSE)* surge na década de noventa através de alguns projetos europeus nos quais Portugal participa, com o objetivo de melhorar os “(...) gravíssimos problemas do sistema educativo e, também, do sistema económico-social, de entre as quais se destacam o abandono escolar e o trabalho infantil.” (*ibidem*:60). Em contexto escolar, em Portugal, a mediação é uma mais valia necessária, devido à complexidade e desafios com os quais o sistema de ensino se tem deparado. Atualmente é estritamente necessária a presença de mediadores/as, de modo a facilitarem a ligação entre os diferentes membros das instituições escolares e a criação de estruturas coesas. Relativamente à dimensão da mediação em educação em Portugal esta tem vindo a ser desenvolvida com base em três vertentes: a mediação socioeducativa, a mediação de conflitos interpessoais e a mediação da conflitualidade. Conforme vai evoluindo, a mediação, começa a ser considerada como um meio alternativo de resolução de conflitos, em que ambas as partes conflituosas se apoiam num/a mediador/a, de maneira a que este providencie uma solução agradável a ambas as partes. Neste seguimento, surgem os gabinetes de apoio aos/as alunos/as, de forma a lidar com situações, maioritariamente de indisciplina. Contudo, por vezes estes gabinetes negligenciam parte das suas funções principais, de maneira que acolhem, apenas, os/as alunos/as que são expulsos das salas de aula, por comportamento impróprio. Isto vai prejudicar a mediação, na medida em que estas decisões não são tomadas à luz do imparcial, mas sim do conveniente.

Apesar de reconhecer todos os esforços no âmbito da prevenção e resolução de conflitos por parte de mediadores/as socioeducativos e considerar a mediação como uma:

“(…) perspectiva de intervenção e um conceito fulcral nos sistemas educativos, ao funcionar como um processo facilitador da comunicação, quer seja entre pessoas, entre grupos, entre instituições ou entre culturas, promovendo o restabelecimento de laços sociais e a participação alargada dos cidadãos na gestão dos seus problemas.” (Schnitman & Littlejohn, 1999).

E entender os processos de mediação escolar como extremamente necessários e úteis; uma vez que ajudam e facilitam na resolução de problemas através da comunicação, análise das causas do conflito e da sua visualização global; e como forma de prevenir futuros conflitos, é importante ressaltar, com base nos autores estudados, que é necessário implementar mais projetos nesse sentido, uma vez que os existentes não são suficientes para dar resposta às necessidades de todos/as alunos/as portugueses/as.

Resumindo, em Portugal, apesar de todos os esforços, a implementação de processos mediadores tem sido pouca e “tem sido lenta, o que pode dever-se à persistência de uma visão conservadora da relação pedagógica e das relações de poder que nela se estabelecem, a par da fraca valorização da formação dos profissionais de educação para a intervenção na área relacional e de uma visão muito compartilhada quer da intervenção educativa, quer da escola enquanto organização” (Freire, 2010:66).

Tal como Freire (2010:59) afirma “(…) a complexidade que hoje caracteriza os sistemas educativos e os desafios que aquela coloca têm levado à criação de estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente entre pessoas.” A mediação em contexto escolar dá ênfase a “(…) princípios básicos como a cooperação, a co-responsabilidade e o respeito (...)” (*ibidem*), de modo a dar resposta à “instabilidade emocional” que se sente nesse contexto, não só por parte dos/as alunos/as, mas também por parte de todos os envolventes. Utilizada com este fim, “(…) enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares [leiam-se educativos] (...)” (Martins & Viana, 2013:183 in Cunha, 2016:130), defende princípios essenciais e fundamentais “(…) para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania, para a participação cívica, para a inclusão e não discriminação.” (*ibidem*). Ou seja, a mediação pode e deve ser utilizada pelas escolas como um meio de transformar os conflitos, criativamente, utilizando esse momento como uma oportunidade “de crescimento e de mudança”, pois cada circunstância deve ser analisada e encarada como sendo de aprendizagem e

preparação para a resolução de conflitos futuros (Costa; Almeida & Melo, 2009:165). Quanto ao/à mediador/a, este/a “(...) não resolve os conflitos, pelo contrário promove a descoberta de alternativas para a resolução dos conflitos.” (Tomás, 2010:33), ou seja, deve procurar facilitar o encontro por parte das partes envolvidas, de uma solução que seja minimamente do agrado de ambas.

Neste seguimento, recorrer à mediação aparece como uma solução viável, dado o contexto de estágio, onde os conflitos entre crianças dos 6 aos 10 anos de idade são constantes. Utilizar a mediação como estratégia para abordar os conflitos que se vão gerando diariamente entre as crianças “(...) permite criar um sistema onde o conflito é encarado como natural, sendo dado protagonismo aos intervenientes para que o possam resolver.” (Martins, s/a:3), sobretudo porque a mediação é uma “(...) estratégia importante de democratização da vida pessoal e coletiva e de construção de uma cidadania substantiva.” (Albuquerque, 2015:145). Assim, as crianças assumem um papel central na resolução dos seus problemas, o que vai permitir que valores como a “(...) solidariedade, tolerância, igualdade, bem como um juízo crítico (...)” (*ibidem*), sejam trabalhados e promovidos no seu dia a dia e na relação com o outro.

Tendo em conta que as emoções, neste contexto, estão constantemente à flor da pele e são pouco ou nada controladas, acontece que perturbam as brincadeiras e o convívio, entre as crianças. Isto acontece, também, porque quem trabalha com estas, diariamente, não trabalha a maneira de estar com o outro, o que impossibilita que adquiram conhecimento sobre como agir numa situação de conflito. Muitas vezes, as auxiliares e professores/as limitam-se a pôr as crianças de castigo e a pensar sobre o que fizeram, mas não é feito um trabalho de assimilação entre a situação e a punição, assim como não há uma tentativa de chamar à parte os envolvidos e facilitar a resolução da situação. “A direcção da escola, os docentes, o pessoal auxiliar e administrativo, os estudantes e os pais não podem alhear-se da construção do ambiente escolar nas suas diversas responsabilidades.” (Martins, s/a:1), ou seja, a mediação pode ser útil em diversas situações, no entanto, todos os intervenientes escolares devem ser tomados em conta, pois todos têm um papel fundamental e contribuem para a formação das crianças, e devem estar preparados para agir e saber como o fazer, quando a situação o exija. Especialmente porque a mediação “(...) estimula as capacidades de inovação do indivíduo e da sua comunidade (...)” (Torremorell, 2008:18), logo todos devem trabalhar, em conjunto, para atingir um mesmo objetivo. Objetivo esse que deve passar pela aprendizagem da convivência, uma vez que “(...) faz parte, pelo menos de forma

implícita, de todo e qualquer processo educativo, consubstanciando-se como uma necessidade inadiável de qualquer projeto educativo e uma exigência urgente nos tempos atuais em que a violência impregna todo o tecido social.” (Morgado & Oliveira, 2009:47).

Relativamente ao contexto de estágio, acredito que é possível trabalhar no sentido da aprendizagem e gestão dos conflitos, com todos os intervenientes da escola, capacitando-os, pela mediação, “(...) a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas” (*ibidem*:53), de forma a potenciar um ambiente propício para a criação de um espaço de “(...) formação para a democracia, a educação para a paz e os direitos humanos, a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça uma boa convivência escolar.” (*ibidem*). Ou seja, devem ser criados espaços comuns, em especial em colaboração com todos os intervenientes da escola, que contribuam para o desenrolar da mediação, e que potenciem o desenvolvimento de atividades preventivas de conflitos. Em suma, a ação mediativa e preventiva torna-se imprescindível na formação das crianças, e vem contribuir para que tenham uma noção mais abrangente dos seus atos, especialmente em coexistência com o outro.

Capítulo II: Percurso Metodológico

Nota introdutória

Neste capítulo irei refletir sobre as opções metodológicas através dos métodos, das técnicas e do paradigma de intervenção que se tornaram relevantes para a minha intervenção no decorrer do estágio. Iniciarei com uma breve introdução à investigação em educação, apoiando-me em Charlot (2006) e Sousa Santos (1989). De seguida, justificarei e explicarei o paradigma de intervenção e a posição pela qual optei como orientadora da minha ação, no contexto, enquanto técnica superior de educação, tendo por base Amado (2013), Menezes (2007) e Terrasêca (2001). Depois, sustentarei os métodos e as técnicas de investigação adotados para a recolha e tratamento de informação relativa ao contexto, a partir dos/as autores/as Bardin (1977), Burgess (1997), Estrela e Rodrigues (1994), Monteiro (2000), Peretz (1998) e Silva (2011). Por último, ponderarei sobre as questões éticas, no trabalho com crianças, e os cuidados a ter numa intervenção socioeducativa em contexto escolar, através do contributo de Trindade (2012, 2017) e Baptista (1998, 2005).

1. Investigação em Educação

Investigar em educação é algo impreciso, pois envolve algo mais abrangente, do que a investigação noutras áreas humanas, tais como a sociologia, psicologia, filosofia ou física (Charlot, 2006:7). Em educação existem “(...) um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo” (*ibidem*), que conferem falta de exatidão do que realmente significa investigar nesta área. Por isso, remete-nos para uma série de questões do que se pretende obter, e como, através deste tipo de investigação. Assim, quando se trata das Ciências da Educação (CE), Charlot (2006:7) afirma ser um “(...) especialista de algo impreciso, sem fronteiras claras, e difícil de identificar”, visto que estas não detêm uma “existência epistemológica específica.” (*ibidem*:8). Por sua vez, investigar em áreas consideradas como precisas ou exatas, em que algo não pode ser nada mais do que o previamente estabelecido, em educação as possibilidades são infinitas. Logo, este tipo de investigação é questionada e, por vezes, duvidada como tal. De facto, a pesquisa educacional é algo inexistente, sendo feita através da sociologia, psicologia, didática, etc..., no entanto, a partir da pesquisa em áreas dedicadas à educação e à conexão feita com práticas e políticas neste domínio, “(...) nas “ciências da educação”, constrói-se pouco a pouco uma cultura comum, fortemente inter

ou transdisciplinar” (*ibidem*). Isto leva-me a concordar com Charlot (2006:9) quando, num primeiro momento, define as “ciências da educação” como um “(...) campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.” Contudo, a investigação nesta área, cumpre normas e regras tão precisas como qualquer outro tipo de investigação. Aliás, “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião” (*ibidem*:10), mas sim, um discurso assente no uso de fundamentação teórica adequada e em dados que a comprovem.

Atualmente, as sociedades encontram-se organizadas de modo a que os interesses políticos e económicos, controlem as investigações que são feitas e os resultados que se esperam alcançar. Deste modo, é deixado de ter em conta a forma como se deve contruir ciência, “(...) contra o senso comum e, para isso, dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a rutura, a construção e a constatação” (Sousa Santos, 1989:33). Através dos discursos existentes percebemos que as influências políticas e opinião pública, que se caracterizam pela falta de rigor e cientificidade, utilizam bastantes exemplos “macro” para justificar eventos “micro” (Charlot, 2006:10), algo que é considerado um erro, visto que epistemologicamente e metodologicamente, não é válido, logo deve ser tratado como tal. Exemplo disso são os casos em que “as crianças são violentas na escola”, e a razão é atribuída à pobreza (*ibidem*). No entanto, apesar de ser “(...) difícil negar que a violência do bairro tenha efeitos sobre a escola”, esta “(...) ignora o facto de que existem escolas pouco violentas em bairros violentos e o facto mais perturbador, de que entre as crianças pobres só uma pequena minoria é violenta.” (*ibidem*). Assim é difícil problematizar novas questões e investigar sobre as mesmas, pois parte-se do princípio que já se sabe a que resposta se vai chegar. Por isso, considera-se importante e necessário analisar os contributos “(...) de diferentes lógicas e diferentes formas de pensar (...)” (Meneses, 2008:7), de forma a combater a reprodução de estereótipos e discriminação passados ao longo da colonização, e abrir portas para “(...) a possibilidade de diálogo e de comunicação entre culturas” (*idem*).

Neste seguimento, Charlot (2006:13), sugere ser necessária a “(...) pesquisa com dados, e os discursos políticos pré construídos não são suficientes, inclusive quando são politicamente certos”, uma vez que são “(...) ao mesmo tempo, de integrar à pesquisa o facto de que a educação tem uma dimensão política, e não pode deixar de tê-la, e de se recusar a reconhecer como pesquisa textos em que a análise precisa de dados precisos é

substituída por discursos políticos muito genéricos.” (*ibidem*). Então, observámos uma área que se encontra saturada de respostas com o objetivo de satisfazer as vontades de terceiros, e não, os de quem, efetivamente, se encontram envolvidos na área. Logo “(...) não há mais pesquisa possível, pois a resposta já está dada.” (*ibidem*). Considerando que “(...) «as condições sociais de produção teórica são determinantes em relação às condições teóricas dessa produção» e que, como tal, pertencem por inteiro à intervenção epistemológica.” (Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, 1976:23 in Sousa Santos, 1989:21-22), considera-se que independentemente do grupo junto ao qual fazemos investigação, até podem existir semelhanças com outras investigações junto de outros parecidos, mas que continuam a possuir características e especificidades próprias, que os destingem, e por sua vez apresentam problemas diferentes, para os quais é necessário apresentar respostas e soluções diferentes. Ou seja, não resulta pegar em exemplos micro e generalizá-los para problemas macro. Sendo esta área de investigação tão dedicada às pessoas e à sua interação com o mundo, é normal que apresente “(...) no seu conjunto um discurso anormal, ele é particularmente anormal no domínio das ciências sociais, porque nestas o discurso científico dá sentido a uma realidade social, ela própria criadora de sentido e de discurso.” (Sousa Santos, 1989:31). Mas, por outro lado, também, é esta que permite “(...) contribuir para a descolonização do saber, articulando, de forma consistente, perspetivas críticas à epistemologia moderna, em estreita associação com abordagens contra disciplinares (...)” (Meneses, 2008:10). Porém, “(...) o discurso hoje dominante no campo da aprendizagem não vem da pesquisa em educação, mas de outros campos de pesquisa.” (Charlot, 2006:13), daí ser tão necessário e importante investigar nesta área específica, que é a educação. Assim, esta pesquisa, torna-se, também, essencial para contribuir para que às escolas, alunos/as, professores/as e formadores/as, sejam disponibilizadas melhores estratégias e entendimento, no sentido de complementarem as suas estratégias e métodos de ensino/aprendizagem.

A educação pertence a uma cultura comum envolvente que deve ser desenvolvida em todas as suas potencialidades, em conjunto com a comunidade educativa. Só dessa forma será possível adquirir, plenamente, um maior proveito do que esta tem para oferecer. Portanto, através de “uma articulação fundamental entre três ações de “fazer””, em que o “poder político” se encontra do “lado da instituição”, o intelectual do professor e o sucesso/fracasso do aluno (*ibidem*:16), entendemos que “(...) o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda” (*ibidem*:15), e que esse

processo tanto pode ser aceite e desenvolvido pelo mesmo, ou completamente evitado, resultando no seu insucesso. Todavia, tal como afirma Charlot (2006:14), “é difícil sustentar que se possa ensinar sem prestar atenção à qualidade e à eficácia desse ensino.”, e para lá chegar é preciso prestar atenção e ouvir quem está envolvido ativamente nesta área. Assim, através do “triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação” (*ibidem*:15), que caracteriza a educação, é fundamental conferir sentido e importância às investigações efetuadas neste domínio, para que seja exequível a continuação não só do trabalho, mas, também, de forma a contrapor ideias e dados que permitam a evolução no modo como é vista e feita a educação.

Em suma, refletindo sobre o que aqui é apresentado, concluo que o/a investigador/a tem o árduo trabalho de se adaptar e adequar ao contexto no qual pretende fazer investigação. Reconheço o início deste processo, com a rutura do senso comum, pois é necessário pesquisar exaustivamente sobre o tema que se quer investigar, de modo a confrontar o que já foi feito com o que se pretende fazer, antes de iniciar a nossa investigação. As nossas opções metodológicas facilitam esse processo, e mobilizadas corretamente contribuem para uma pesquisa bem argumentada, sendo que este ponto é fulcral no que diz respeito ao reconhecimento e validação da investigação. Assim, indo de encontro a Boaventura de Sousa Santos, “o «senso comum», o «conhecimento vulgar», a «sociologia espontânea», a «experiência imediata»”, constituem meras opiniões, e modos de “conhecimento falso”, com o qual é necessário “(...) romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido.” (Sousa Santos, 1989:33). Para tal, considerando a minha breve passagem pelo terreno, reconheço que a busca pelo conhecimento, deve ser aberta à diversidade, não só de saberes, mas também de culturas, valores, crenças, etc., e nunca assentar em bases duvidosas e conceitos coloniais. Aliás, devemos, pelo contrário, buscar investigar de modo a colaborar para a descolonização do saber buscando modificar os sentidos e explicações dominantes, tendo em conta que “em ciência nada é dado, tudo se constrói.” (*ibidem*).

2. Paradigma de Intervenção

Qualquer tipo de intervenção assenta num conjunto de opções metodológicas que posteriormente orientam todo o processo desde o planeamento, passando pela concretização e, por fim, pela avaliação. Assim, de modo a dar um significado à minha

intervenção, apropriado ao foco da minha investigação; considerando as especificidades do contexto, os seus recursos e as suas necessidades; as minhas expectativas em relação ao mesmo e à minha possível intervenção; e ao posicionamento que fui adotando ao longo do meu percurso e processo de formação individual como estudante, optei por me situar no paradigma fenomenológico-interpretativo.

Tendo este por base, considera-se que o grande interesse de quem investiga, “(...) é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões” (Amado, 2013:42) e em que o/a “(...) sujeito investigador é (...) um construtor do mundo por ele mesmo estudado” (*ibidem*). Assim, indo de encontro à área de investigação e ao contexto de estágio, fez sentido optar por este paradigma, uma vez que defende ideologias que vão de encontro ao procurado atingir ao longo do estágio, e sobre as quais se basearam as minhas observações e ações.

Este paradigma apoia-se em três grandes perspetivas: a ontológica, que defende “os fenómenos sociais” (*ibidem*) como resultantes das “(...) interações dos sujeitos humanos entre si e com o mundo natural” (*ibidem*); a antropológica, que defende o ser humano como “(...) um livre decisor dos seus destinos, independentemente de condicionalismos externos, e criador de significados que se tornam parte da própria realidade social e cultural (...) [sendo] ao mesmo tempo um produto e um produtor de cultura” (*idem*:43); e a epistemológica, que defende que ambos/as investigador/a e investigado/a “(...) partilham, numa espécie de ‘sociabilidade originária’ (...) [em que] os métodos utilizados são flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais (...) de modo a permitirem uma investigação que tenha em conta os contextos em que os fenómenos se verificam e a complexidade de fatores que lhes dão origem” (*ibidem*).

Neste seguimento, pode-se afirmar que este paradigma estabelece uma perspetiva compreensiva dos indivíduos e das suas interações com os outros e com os acontecimentos sociais, valorizando-os e as suas opiniões. Isto é algo que nem sempre as intervenções consideram, excluindo-os, daí considerar a “(...) participação das comunidades e as possibilidades de mudança como um aspeto decisivo, dentro de uma perspetiva mais coletiva e a partir das necessidades concretas das pessoas envolvidas.” (Menezes, 2007:23). Assim, optei, também, por esta visão, para que pudesse captar a subjetividade e experiência dos atores do contexto e a sua forma de estar e atuar.

Sendo uma figura externa ao local de estágio, a disposição com que pretendia entrar no terreno: de observar, conhecer e absorver o máximo de informação possível sobre o quotidiano do contexto e das suas atividades, contribuiu para que produzisse uma

visão relativamente ao contexto, aos atores e aos acontecimentos diários. Esta levou-me a adotar uma posição com traços da avaliação externa, considerando que a esta “(...) pede-se que conduza a uma identificação dos pontos fortes e fracos da instituição, apreenda, tanto iniciativas inovadoras, quanto a existência de problemas, permita apreciar as ações das pessoas no terreno, dê conta da eficácia da instituição (...)” (Terrasêca, 2001:115), algo que acabou por acontecer naturalmente, ainda que o contexto, inicialmente, não me tenha pedido e/ou encomendado nada.

Assim esta avaliação está presente, mas não numa perspetiva prescritiva, pois quando entro no terreno, apesar de ter uma ideia sobre o que gostaria de trabalhar e qual o público alvo, nada foi certo e tudo ficou em aberto até perceber a dinâmica do contexto. Contudo, tendo planeado posteriormente o que poderia ser a minha intervenção, considero, ainda, este processo como avaliação diagnostica e/ou prévia, pois “(...) ocorre[u] no período anterior à intervenção. (...)” que tem como objetivo “(...) verificar a viabilidade, a relevância e o rigor da conceção de um projeto ou programa.” (GPS, 2007:26).

Por fim, partindo destas assunções, apontava para que a minha estadia tivesse por base uma relação de confiança, que permitisse a que os atores do contexto se sentissem propícios para a partilha de experiências, opiniões, inquietações, entre outras, pois estão presentes e lidam diariamente com a realidade da escola em questão, e assim poder-me-iam facilitar a informação necessária para que pudesse moldar os seus interesses, dando-lhes voz e valorizando-os, ou seja:

“(...) assumir as pessoas, grupos, instituições e comunidades como protagonistas no processo social de construção de si próprios, esta perspetiva legitima o recurso a estratégias de intervenção que assumem como objetivo último a autonomia, ou seja, que promovem a capacitação para projetos de ação.” (Menezes, 2007:23).

Para que assim, pudesse nas possíveis propostas de intervenção, que fui moldando ao longo do meu percurso de estágio, abranger o máximo de membros da comunidade escolar possível, adequando cada detalhe à realidade do contexto e dando “(...) ênfase [à] capacitação e [ao] fortalecimento do poder dos indivíduos no contexto da participação comunitária, numa lógica emancipatória (...)” (*ibidem*:57).

3. Métodos e Técnicas de Investigação

Todo o tipo de intervenção supõe o recurso a procedimentos de investigação que deem a conhecer o contexto e os seus atores. Assim, tendo em conta que “(...) as ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala, que usa a mesma linguagem de base de que se socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe conhecer.” (Sousa Santos, 1989:33), a investigação e a procura de conhecimento sobre determinado “problema” deve ser executada junto de uma população que se enquadre ao que se quer investigar/saber. Portanto, a investigação é algo que se faz de forma a gerar conceções à cerca de determinados acontecimentos, realidades e objetos, logo, importa “(...) pensar que conhecimento se produz e como se produz e que decisões socio epistemológicas se tomam.” (Silva, 2011:119). Então, refletir epistemologicamente em relação à metodologia e à produção de conhecimento, torna-se importante, uma vez que a ida para o terreno, e as experiências que lá passamos, nos influenciam nas nossas tomadas de decisão.

Neste seguimento, baseei-me no método etnográfico para analisar as complexidades do quotidiano da escola básica com jardim de infância (EB1/JI), onde estagiei, através da coordenação da mesma; pois, este método estuda as interações humanas e tenta ver para além do que já se sabe de antemão sobre o contexto e as interações lá passadas. Dessa forma, reconhece-se que para ser possível realizar uma reflexão epistemológica acerca da produção de conhecimento, necessitamos de estar envolvidos nesse processo; pois, sem isso, perdemos a oportunidade de “(...) discutir a forma como a etnografia pode constituir-se enquanto método que qualifica conhecimentos profanos e locais, podendo estes adquirir o estatuto de conhecimentos transformadores” (Silva, 2011:119). A etnografia é, portanto, um método que permite o reconhecimento legitimado dos saberes adquiridos no contexto, que por sua vez, são transpostos para as notas de terreno.

A este método interliga-se a observação participante, visto que se pressupõe que quem investiga, fica por um extenso período de tempo no terreno. Segundo Peretz (1998:73), esta associa três comportamentos distintos, que fui identificando ao longo do meu percurso, nomeadamente, “uma forma de interação social com o meio estudado”, considerando que através do estágio estamos ativamente presentes e envolvidos com o contexto; “as atividades de observação”, que foram uma constante em todos os momentos

passados no contexto; e “um registo dos dados observados”, contidos, neste caso, nas notas de terreno (*ibidem*).

Portanto, a observação participante é uma estratégia, metodologicamente falando, importante em todas as fases do estágio, desde a exploração inicial do terreno, ao seu conhecimento ligeiramente mais aprofundado, até à avaliação, mais diagnóstica do trabalho que foi realizado; especialmente, conforme me fui envolvendo ativamente nos momentos que observava. Através desse envolvimento tive a oportunidade de participar da vida quotidiana da escola, o que remete para uma posição subjetivista, “(...) tendo o observador que assumir uma posição interna de participação na investigação e na situação em estudo e que recorrer à introspeção e à redução fenomenológica para compreender essa situação, privilegiando-se necessariamente a metodologia etnográfica ou etnometodologia.” (Estrela e Rodrigues, 1994:98).

Ultimamente, estes fatores contribuíram, indo de encontro a Becker (1958:652 in Silva, 2011), para que eu, como observadora participante, reunisse um conjunto de dados; o que me permitiu perceber os acontecimentos do quotidiano, durante um determinado longo período de tempo, através do acompanhamento da coordenadora, da dinâmica da escola e das atividades realizadas; que mais tarde, contribuíram para identificar padrões que serviram de apoio para a análise de dados.

Todos estes acontecimentos são materializados para as notas de terreno (NT), tiradas por quem investiga ao longo da sua observação no terreno, que neste caso resultaram em setenta e duas páginas densas e detalhadas², permitindo-me ter uma visão mais minuciosa e real possível do contexto. Também aqui se pode considerar que a avaliação qualitativa está presente, pois a observação para além de ser participante é, também, sempre acompanhada por notas de terreno. Posteriormente, através deste registo descritivo dos acontecimentos observados e vividos durante o estágio, foi possível problematizar e inferir sobre os mesmos, estabelecendo pontes, que contribuíram para relembrar informação pertinente a ser mobilizada na argumentação e justificação dos resultados. Considero que a partir desse é ainda possível identificar traços “(...) [d]a avaliação *ex-ante* (Aguiliar e Ander-Egg, 1992:27-28), igualmente designada por avaliação diagnóstico (Beaudoin et al., 1986:193-198) (...)” (Monteiro, 2000:142), tendo

² As setenta e duas páginas de notas de terreno resultaram dos sessenta e dois dias e trezentas e oitenta e quatro horas de estágio, acompanhando o quotidiano do contexto. Seguem em apêndice dez exemplos de NT.

em conta que esta “(...) desenha o inventário das necessidades, dos beneficiários e dos recursos disponíveis.” (*ibidem*), o que acabou, mais ou menos evidentemente, por estar presente, e daí surgir a problemática e um conjunto de propostas de intervenções no estágio.

Por sua vez Burgess (1997), reconhece, a este método, a facilidade com a qual os/as “investigadores” podem cair na “tentação” de alterar as suas notas, assim como “modificarem e influenciarem o contexto de investigação tanto quanto podem eles próprios ser influenciados por ele” (*ibidem*). Porém, admite-se haver “(...) sempre o exercício de objetificar os discursos das pessoas e concretizar uma forma de as representar” (Silva, 2011:116). Neste seguimento, reconhecendo que nunca é possível ser-se totalmente neutro, as experiências e vivências que vamos tendo ao longo desse período de tempo, contribuem, também, para o que se passa no contexto. Dessa forma, assume-se “(...) a dificuldade em separar as compreensões que se fazem em blocos estanques (partes e capítulos) para morfologicamente serem apresentáveis, pois «deitam por fora», transbordam, tentaculando ligações evidentes entre si.” (*ibidem*).

Este método “(...) é, sobretudo, uma postura que é visível não apenas no modo particular de se estar no terreno e de recolher dados, mas igualmente no modo de produzir os textos finais, onde se procura fazer justiça aos sentidos e à compreensão dos sujeitos sobre as suas vidas no mundo.” (*ibidem*). No entanto, admite-se haver “(...) sempre o exercício de objetificar os discursos das pessoas e concretizar uma forma de as representar.” (*ibidem*). Assim, atentando a este caso em particular, tentei manter-me o mais fiel possível nas minhas transcrições, e, posteriormente, optei pela análise de conteúdo, técnica que me auxiliou a encontrar uma maneira de perceber o mundo dos intervenientes do contexto, o mais neutralmente possível, uma vez que contactei com um contexto diferente do meu e do qual estou envolvida.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:220 in Amado, 2013:305) a análise de conteúdo constitui-se como um instrumento básico da investigação qualitativa, numa busca de conferir sentido ao material empírico recolhido, em especial quando existe a procura de desenvolver e sustentar algo através dos dados recolhidos. Para tal, está implícita a decomposição da informação recolhida de modo a categorizá-la numa “espécie de gavetas ou rúbricas” (Bardin, 1977: 37), conforme vão emergindo através da análise e confronto do material em questão. Tendo isso em conta, esta técnica, permitiu a classificação da

informação que foi recolhida, em três categorias³, abordadas no próximo capítulo, fundamentais para a organização e confronto de ideias entre a prática e a teoria.

Por fim, reconhece-se a utilidade que a observação participante e as NT assumiram no contributo da captura e preservação dos procedimentos, condutas e rotinas do local de estágio.

4. Questões Éticas em Trabalho Educativo

Considerando o contexto, o público alvo, crianças dos seis aos dez anos de idade, e o âmbito do estágio, refletir sobre um conjunto de preocupações éticas tornou-se pertinente e necessário para percecionar a experiência e vivências do mesmo, especialmente, atendendo à complexidade e subjetividade de como proceder e refletir sobre educação. Tendo adquirido noções sobre as ações éticas e as ações morais, ao longo do meu percurso académico, senti a necessidade de dar início a este subcapítulo através da explanação destes conceitos, antes de me posicionar. Esta decisão parte da utilidade que considero existir na explicação destes, por serem constantemente referenciados como se tratando de sinónimos, ainda que assentem em diferentes bases e princípios, para a compreensão, não só do meu percurso no contexto, mas em especial, das decisões que foram tomadas ao longo do estágio realizado.

Segundo Trindade (2012:26) estamos perante perspetivas que enfatizam o campo da reflexão sobre os valores e as opções axiológicas. No entanto, “(...) a ética assenta num modo de *ser para o outro* sem razão ou mesmo contra a razão” (Baptista, 1998:50), assumindo-se “(...) como uma abordagem interpelativa em face de estas mesmas normas e decisões” (Trindade, 2012:26:27), enquanto que “(...) a abordagem moral se afirma como uma abordagem imperativa relativamente às normas e às decisões que orientam [a] vida em comum (...)” (*ibidem*), ou seja, a moral passa pelo estabelecimento da verdade, enquanto que a ética procura a verdade. Podemos, portanto, indo de encontro a Baptista (1998:52), afirmar que as ações éticas não nos limitam como individualistas, mas constituem-se como atentas às especificidades de cada um, fornecendo-nos a informação necessária para que tomemos consciência plena das nossas

³ Estas categorias foram selecionadas com base na problemática deste relatório, sendo de notar que a partir do material empírico recolhido, poderia abordar outros temas, tais como: a profissionalidade docente, o sucesso/insucesso escolar, metodologias de trabalho educativo/pedagógico, etc...

ações e do seu impacto, tanto nas nossas vidas privadas como na nossa existência em sociedade. Por outro lado, a moral, delimita as nossas ações de maneira a podermos manipular os valores pelos quais regemos as nossas vidas, sem tomarmos consciência das consequências dos nossos atos, uma vez que existe uma forma de sermos altamente egoístas e justificarmos tal ações, absolvendo-nos de toda a culpa, ou seja, “(...) a moral traça fronteiras estratégicas, [e] a ética ensina a subvertê-las, abrindo espaço à pluralidade de sentidos que servem a vida humana” (*ibidem*). Podemos, então, associar estes conceitos da seguinte forma, “(...) a moral condiciona a liberdade ao passo que a ética a interpela. Onde uma impõe a outra propõe.” (Resweber, 1990:10 in Baptista, 1998:51), o que remete para a mítica expressão de que a minha liberdade termina quando começa a do outro.

Enquanto profissional na área da educação, optei por considerar que as iniciativas e respostas educativas devem definir-se como empreendimentos éticos. Logo, acredito que o nosso envolvimento, enquanto seres humanos, na nossa profissão é algo que nos é inerente, daí reconhecer “a importância de valores humanos como a partilha, a relação e a capacidade de escuta (...)” (Baptista, 2005:55), pois estas características contribuem para uma ligação entre pares que passa pela abertura e diálogo como método de dar corpo às interações educativas como empreendimentos éticos. Como educadores/as, apoiando-me nesta visão, em primeiro lugar temos que ganhar consciência do nosso papel e da sua importância num contexto como a escola. Nomeadamente, tendo em conta o público alvo com quem iremos contactar, daí reconhecer que “(...) de um modo muito especial (...) [cabe-nos] dar «rosto ao futuro», ajudando a abrir portas para um mundo que, em rigor, [nos] é desconhecido” (*ibidem*:43). Educar não é um processo fácil, particularmente quando falamos eticamente, uma vez que “como educadores, temos obrigação de responder perante o educando com o saber e o saber fazer que julgamos necessários para o seu sucesso como pessoa” (*idem*, 1998:75), admitindo que não temos o poder de controlar o resultado final, ou seja, ao educando/a cabe a decisão de aproveitar o que lhe é dado ou não e de que maneira o utiliza.

Portanto, o poder de decisão numa relação educativa como um empreendimento ético, não cabe única e exclusivamente ao educador/a, mas sim a ambas as partes, uma vez que a uma parte é concedido o direito de ensinar e disponibilizar as ferramentas necessárias para a aprendizagem da outra parte, assim como, ao outro lado é dado o direito de apropriação e utilização da maneira que entender, podendo até se recusar a aprender. Esse é um risco que o/a educador/a corre quando planeia qualquer tipo de atividade

educativa, sobretudo considerando que “(...) educar supõe, exige, uma atividade vocacionada para o outro que é outrem, cuja alteridade difere da alteridade do mundo, impondo resistência. Nessa medida, a atividade educativa implica compromisso, mas também desafio.” (*ibidem*:68), desafio esse que passa pela “(...) vontade de educar, sobretudo sabendo que pode não haver sucesso (...)” (*ibidem*:77). Daí o/a educador/a ter que assumir um conjunto de características que lhe permitam dar continuidade ao seu trabalho, tais como “(...) coragem, paciência e bondade (...) ousadia e compromisso.” (*ibidem*), pois, por pouco compensador que o nosso empenho venha a ser, a sua continuação não pode estar em causa.

As intervenções, em especial pensadas para o contexto escola, como empreendimentos éticos, constituem-se como “(...) um exercício delicado precisamente porque requer[em] sentido de antecipação (...)” (Matsuura, 2004 in Baptista, 2005:40:41). Estas devem ser orientadas “(...) por uma ideia mobilizadora de bem (...)” (Baptista, 2005:42), devem procurar transformação das noções e maneira de ver o mundo do outro e também de si próprio, pois por vezes vivemos segundo valores que na prática não aplicámos, encontrando maneiras de justificar as nossas ações por via de empreendimentos morais capazes de serem contornados de modo a encaixarem na nossa agenda pessoal, esquecendo-nos que “(...) é aí que reside uma das grandes tarefas da ética e da educação, a de promover o respeito em relação ao que nos pré-existe, ao que nos é dado e transmitido – ensinado.” (*ibidem*:36). A uma intervenção dotada deste carácter é necessário que o “(...) interesse pedagógico deva corresponder a de-posição ética, no sentido em que é preciso trabalhar, empenhadamente, para o sucesso do outro, mas aceitando o seu direito de resposta” (*idem*, 1998:72), pois, tal como referi anteriormente, não é possível prever um resultado proveniente do que é ensinado, sendo que o/a educando/a tem controlo sobre a sua aprendizagem.

Neste sentido, “(...) os educandos devem ser reconhecidos como seres humanos independentemente da avaliação que possa ser feita sobre a sua *performance académica*.” (*ibidem*:75), especialmente tendo em conta que os materiais que disponibilizamos para a aprendizagem do outro pode ou não “(...) contrariar toda a intenção e todo o esforço – [que dedicamos, mas que] – não significa que deixemos de ser responsáveis por eles. Pelo contrário, estamos eticamente impedidos de o fazer (...)” (*ibidem*:78). Desse modo, recorrendo a Baptista (1998:81), devemos apelar para um espaço educativo que promova o frente a frente humano, pois esse “(...) constitui um espaço humano onde se erra e se aprende errando, recomeçando sempre.” (*ibidem*:84). Sem este contacto humano não

poderia ser considerado como verdadeiramente promotor de aprendizagem entre pares, visto que “a presença daquele que ensina torna a relação educativa em muito mais do que uma relação entre aquele que sabe e aquele que não sabe, transforma-a numa relação ética.” (*ibidem*:87). Então, leva-me a concluir que “o problema não se põe no dar mesmo que o outro não mereça, mas de dar independentemente do merecer ou não merecer.” (*ibidem*:77), pois cada um tem o direito e a liberdade de escolha sobre como se apropria do que lhe é ensinado, sendo que por muito que o/a educador/a se esforcem para surtir efeitos positivos nos/as seus/suas educandos/as, é-lhe negado esse acesso, pois não é o/a próprio/a que controla os resultados das suas ações.

Estabelecida uma separação entre a intervenção de cada parte, e até que ponto pode interferir, fui confrontando com a minha experiência de estágio, e percebendo que existe a necessidade de reconhecimento do outro e dos seus desejos/vontades, e consequentemente, de dar uma resposta adequada a tais. Considerando que vivemos “numa sociedade que se quer justa, no sentido de solidária, a integração política e social dos indivíduos, a sua preparação para a vida cívica, constitui uma das tarefas fundamentais para a educação” (*ibidem*:50), e constitui-se, também, como ponto fulcral na formação de cidadãos e de cidadãs informados/as e capazes de tomar as suas próprias decisões de modo informado e consentido. É através desta “(...) relação com outrem que a liberdade é impugnada” (*ibidem*:51), o que contribui para a necessidade de ações educativas assentes em empreendimentos éticos, pois, “(...) é precisamente quando a liberdade é interpelada e o mundo proposto que emerge a consciência ética. Caberá então ao projeto educativo criar condições que favoreçam tal consciência” (*ibidem*). Sem essa reflexão e preparação de atividades que têm em conta o outro, respeitando-o na sua individualidade e especificidade, não é possível promover uma ação educativa como um empreendimento ético.

Tal como nos diz Trindade (2012:27), é “(...) necessário considerar que não se pode conceber o envolvimento em um empreendimento ético sem ter em conta um conjunto de valores, nomeadamente, e entre outros, os da dignidade, da justiça, da liberdade e da solidariedade que, de algum modo, justificam e sustentam um tal envolvimento.” Portanto, devemos considerar que não se podem ignorar certas relações e acontecimentos do quotidiano de um contexto educativo, pois só tendo essas situações em mente podemos realmente integrá-las numa preocupação de carácter ético, nomeadamente para criarmos ações educativas que visem um empreendimento ético. Tais “(...) acontecimentos tão relevantes, como, por exemplo, as relações que se estabelecem

em uma sala de aula entre professores e alunos ou entre estes e os seus pares (...)” (*ibidem*:30), não podem ser ignorados quando se pensa em criar algo nestes parâmetros.

Neste seguimento, é necessário, ainda, estar ciente que por vezes o resultado pode não ser o desejado, levando a que os/as educandos/as assumam um comportamento contrário ao que se pretende, ao perceberem que “(...) os princípios que, em geral, se proclamam como os princípios morais desejados, nem sempre, têm de ser respeitados nas mais diversas situações da vida quotidiana” (*ibidem*:32). Algo que vai contribuir para que os/as alunos/as aprendam maneiras de contorná-los eficazmente, através da justificação do porquê de não viverem de acordo com os seus princípios e valores. Não obstante, qualquer projeto/atividade vai sempre ter margem para resultados não desejados, daí ser necessário fazer um planeamento prévio das atividades e dos resultados esperados, assim como dos possíveis aspetos menos positivos que podem vir a acontecer. No entanto, é através desta preparação para esses acontecimentos que podemos realmente suceder, mantendo em mente o que estamos a criar e com que fim, assim devemos “(...) conceber e promover o desenvolvimento dos projetos de educação escolar (...) à luz das exigências que, hoje, nos são apresentadas pela vida nas sociedades em que vivemos” (*ibidem*:33), e dando o nosso melhor como educadores/as, esperando contribuir de algum modo para a vida dos/as nossos/as educandos/as.

Atentando ao contexto escola, e a ação educativa como empreendimento ético, ficou claro que “(...) não pode prescindir da inteligência e da vontade do sujeito que aprende (...)” (*ibidem*:75), uma vez que este tem poder e controlo sobre as suas ações e apropria-se à sua maneira das suas próprias aprendizagens. Ainda neste seguimento, as interações e acima de tudo a “(...) qualidade dos processos de interlocução (...)” (*ibidem*) estabelecidos entre educador/a e alunos/as é fundamental, pois determina como será a concretização da atividade. Assim, de modo a potenciar um ambiente, na escola, propício para “(...) o desenvolvimento das competências éticas dos alunos (...)” (*ibidem*:66), é indispensável estar atento aos detalhes da “(...) organização [e] dos ambientes de trabalho que se criam (...)” (*ibidem*), para que desse modo os/as alunos/as “(...) possam aprender o que se espera e deseja que eles aprendam na escola, com os desafios pessoais, sociais e culturais com que os professores os confrontam e, também, com os recursos e os apoios que têm à sua disposição para que tais desafios sejam enfrentados de forma bem sucedida” (*ibidem*).

Neste contexto, intervenções assentes nestas características, devem ser desenvolvidas em espaços comuns, em especial em colaboração e relação com “(...) a

educação para os valores ou para o desenvolvimento de competências relacionais (...)” (Menezes, 1993 in Trindade 2012:56), assim, tirasse proveito dos momentos propícios para tal aprendizagem, já existentes, de forma a contribuírem para o desenrolar das atividades educativas como empreendimentos éticos e potenciarem o desenvolvimento das competências esperadas. Reconhecendo que existimos em sociedade e precisamos uns dos outros para viver devemos “(...) ter em conta essa necessidade de tolerância, de acolhimento recíproco, de interculturalidade e de justiça (...) valores que ajudam a fundamentar uma ética assente numa lógica de responsabilidade e de proximidade.” (Baptista, 2005:55), a qual defendo como necessária neste tipo de relação, especialmente tendo em conta a escola como contexto.

Inevitavelmente, relações de poder e de autoridade, são tecidas, seja na escola ou em qualquer outro lugar. Contudo, considerando este contexto, Trindade (2009 in Trindade, 2017:16), define a dimensão de autoridade, numa relação pedagógica, como podendo ser identificada através do modo como se estrutura a “apropriação do saber e o exercício do poder na sala de aula”, a partir da forma como se dão as interações em grupo turma, as estratégias de aprendizagem dos/as alunos/as, os critérios e dispositivos de avaliação e a escolha de conteúdos a serem ensinados. Assim, defende que “(...) é o modo como se estabelecem as relações de poder na sala de aula e se define a dimensão da autoridade neste âmbito que vai permitir configurar a articulação com as restantes dimensões (...) como as dimensões estruturantes que permitem identificar e caraterizar uma relação de carácter pedagógico” (*ibidem*:58:59). No entanto, estas relações não são exclusivas entres estes sujeitos, sendo que podem também ser estabelecidas por outros intervenientes da escola.

Neste tipo de relações existe um certo tipo de poder que “(...) pode ser abordado como uma manifestação de força que visa criar ou preservar desigualdades.” (Trindade, 2017:47). Tal limita e condiciona a nossa ação como interventores, especialmente no que diz respeito às “(...) reflexões capazes tanto de dar conta da complexidade do que está em jogo como de suportar abordagens que nem fiquem reféns, apenas, dos discursos dos princípios nem sejam incongruentes (...)” (*ibidem*). Assim, em concordância com Trindade (2017:47), reconhecemos que não é através da recusa de poder que se abrem portas para a possibilidade de desenvolver projetos/atividades/ações de intervenção, que promovam o empoderamento dos indivíduos, mas sim delimitando papeis de exercício de autoridade, em oposição a relações de poder que visam a “(...) afirmação de um proselitismo pedagógico que se interessa mais por definir princípios do que em desvendar

e interpelar as dinâmicas subjacentes à construção das relações que se estabelecem entre educadores e educandos.” (*ibidem*).

Ultimamente, o poder atribuído a quem ensina deve ser visto como uma ferramenta que permita aos/às alunos/as assumir “(...) responsabilidades mais amplas e decisivas no âmbito do projeto de formação que lhes diz respeito, seja ao nível das aprendizagens seja, em geral, ao nível da vida em comum no seio das salas de aula.” (*ibidem*). Então, as ações educativas, nesta linha de carácter ético, como empreendimentos éticos, introduzem-se como um acrescento no desenvolvimento do/a aluno/a como cidadão/ã, o que as torna imprescindíveis na formação dos/as educandos/as, e vêm contribuir para que tenham uma noção mais abrangente dos seus atos, especialmente em coexistência com o outro. Não ignorando, e destacando, pontos essenciais na intervenção socioeducativa, em especial na que sucedeu deste estágio, como a abertura ao diálogo, à reflexão, e à transformação, respeitando a complexidade e o pluralismo do contexto e dos seus atores.

Em suma, refletir eticamente sobre estas questões contribuiu para um aprofundamento e posicionamento prévio, que posteriormente me fez agir congruentemente ao entrar no terreno, ao pensar em possíveis propostas de intervenção e ao rever e refletir sobre todo o meu percurso de estágio, em especial, sobre as ações educativas enquanto mediadora socioeducativa.

Capítulo III: Estágio, um Percorso de Aprendizagem

Nota introdutória

Neste capítulo irei refletir sobre o meu estágio, desde outubro de 2018 a março de 2019, e o decurso da minha intervenção. Iniciarei com a caracterização do local de estágio, o qual, por questões de princípio, optei por manter incógnito, de forma a manter a integridade de todos/as os/as intervenientes do contexto, com os/as quais tive contacto, e ainda, por não considerar relevante a sua nomeação para o que aqui é apresentado. Contudo, faço uma abordagem detalhada a todos os aspetos que considero pertinentes para a sua caracterização e compreensão. De seguida, abordarei a entrada no terreno, desde a primeira visita no ano letivo de 2017/2018, passando pelas reuniões iniciais, até ao primeiro dia de estágio, e consecutivamente as primeiras perceções sobre o contexto. Depois falarei sobre a coordenação, uma vez que o meu estágio partiu da mesma, tendo a coordenadora a minha orientadora local. Aqui, confrontarei o que lhe é exigido legalmente com as minhas observações relativas ao trabalho que realiza diariamente. Por fim, abordarei todos os momentos da minha intervenção no local de estágio, quer por iniciativa própria ou a pedido da minha orientadora local. Também aqui, articularei a proposta de intervenção realizada em conjunto com dois colegas de mestrado, a qual foi moldada segundo o contexto e as observações feitas ao longo do estágio, através de dinâmicas pensadas e adaptadas aos atores do mesmo, consoante as necessidades e recursos identificados.

1. Caracterização do Contexto

O contexto escolhido para a realização deste estágio curricular, de mestrado via profissionalizante, no domínio de Administração, Gestão e Implementação de Lideranças (AGIL), foi uma escola do 1º ciclo do ensino básico com jardim de infância (EB1/JI). Esta escolha partiu do culminar de vários pontos, dos quais destaco o meu interesse em compreender, através do contacto com a realidade, as aprendizagens da infância, e o seu impacto e significado na vida escolar das crianças; a possibilidade de estagiar a partir da coordenação de uma EB1/JI, algo relevante para mim dado o domínio de mestrado; e a

abertura de receber uma estagiária das Ciências da Educação (CE) que me foi demonstrada, num primeiro contacto, no ano letivo de 2017/2018⁴.

A escola escolhida situa-se no município com mais população da região norte, que conta com mais de 300 000 habitantes. Considerando este número elevado, o município oferece mais de 200 estabelecimentos educativos (públicos e privados), sendo esta escola pertencente a um dos agrupamentos do mesmo. Este, segundo o projeto educativo, foi criado em 2003/2004 e conta com 11 escolas agrupadas, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, sendo o local de estágio a maior escola do 1º ciclo do ensino básico com jardim de infância, do agrupamento, contando com perto de 300 crianças. Esta escola, de tipologia P3, conta com 13 salas de aulas (10 de 1º ciclo e 3 de jardim de infância), um polivalente, uma cantina e um gabinete destinado à coordenação e sala de professores/as.

Relativamente ao seu funcionamento, a EB1/JI está aberta, em regime normal, desde das 07:30h até às 19:30h. Da abertura até ao início das aulas, às 09h00, o tempo das crianças é ocupado pela componente de apoio à família (CAF), realizada no polivalente, onde no passado ano letivo (2017/2018), segundo a coordenadora, foram dinamizados jogos tradicionais, no âmbito da cooperação entre pares, tendo em conta que a falta do saber trabalhar em grupo, nas aulas, foi apontada, pela mesma, como tendo sido identificada para a necessidade da promoção de atividades nesse sentido.

As aulas funcionam, todos os dias até às 15h30, exeto, uma vez por semana para as turmas do 3º e 4º anos, que têm inglês e o seu tempo letivo é estendido por mais uma hora (até às 16h30). Existem dois intervalos, um a meio da manhã e outro a meio da tarde, com a duração de 30 minutos cada, e uma pausa de uma hora e meia para almoço. Neste último as turmas do 4º ano passam os primeiros 30 minutos do intervalo no pátio, para puderem usufruir livremente do campo de futebol, com exceção das crianças que almoçam fora da escola. Terminadas as aulas às 15:30h funcionam das 16h00 às 17h00 atividades de enriquecimento curricular (AEC's), realizadas nas salas de aula. De seguida, até às 19h30, é dada continuidade às atividades anteriormente mencionadas, na CAF.

Em conversa com a coordenadora foi possível perceber algumas das atividades que lá são dinamizadas, para além das que ocupam os tempos da CAF. Estas, são

⁴ A 20 de abril de 2018 reuni com a coordenadora da EB1/JI onde estagiei, de forma a contactar com um possível local de estágio e reunir algumas informações sobre o contexto, que me poderiam vir a ser úteis no meu pré-projeto, caso opta-se por estagiar lá.

realizadas no âmbito da consciencialização para a alimentação saudável, nomeadamente, o combate à obesidade; a higiene dentária e a reciclagem, em parceria com o município; uma horta, plantada e cuidada pelas crianças, com ajuda das/os educadoras/es; a biblioteca, que funciona durante o período de almoço, de forma livre para todos/as, e ainda conta com a hora do conto; peças de teatro, realizadas pelos/as alunos/as; a feira medieval, em parceria com a Associação de Pais/Mães; celebração do dia mundial da criança; da festa de final de período e de ano letivo.

Por fim, foi ainda possível conhecer alguns dos projetos, dos quais a escola participou no ano letivo de 2017/2018, nomeadamente, o de Autonomia e Flexibilidade Curricular; o Fénix; e o Bilingue. Em relação ao primeiro, iniciado no ano letivo de 2017/2018, foi falado, no encontro com a coordenadora da escola, da necessidade que os/as professores/as têm de alguém que os/as auxilie de modo a que estes/as possam tirar partido ao máximo do que é possível fazer, integrando este projeto. O segundo, surgiu da necessidade de apoiar os/as alunos/as no acompanhamento da matéria dada nas aulas, potenciando um espaço alternativo de explicação e tirada de dúvidas sobre os conteúdos em estudo, de modo a que todos/as possam ser ajudados/as a ultrapassar as suas dificuldades, de um modo mais pessoal e personalizado, ao ritmo de cada um/a. Por último, o terceiro projeto, que conta três anos desde a sua implementação, passa pela promoção da língua inglesa no currículo das crianças, como ferramenta futura e de preparação para os ciclos seguintes. Contudo, segundo a coordenadora da escola, conforme os/as alunos/as vão envelhecendo, começam a perder o interesse nesta língua, sentindo-se sobrecarregados por todas as aprendizagens que acabam por se tornar repetitivas, em especial na passagem para o 2º ciclo.

Em relação ao espaço, segundo as minhas observações, a escola na parte interior, conta com áreas limitadas para a quantidade de alunos/as, sendo que quando o recreio não se encontra em condições de ser utilizado, por ser inteiramente ao ar livre com quase nenhum espaço coberto, têm que permanecer dentro das salas de aula ou no corredor do setor da sua sala, supervisionados por uma auxiliar, e ocasionalmente pelo/a professor/a titular. Esta limitação impede os/as alunos/as de descomprimirem, tornando-os mais agitados e propícios de se envolverem em confrontos uns com os outros, o que dificulta a sua aprendizagem, quando retomam a aula. Quanto ao espaço exterior, é amplo e podemos encontrar algumas árvores plantadas a toda a sua volta, acompanhadas de pequenos jardins, não muito cuidados. Algumas partes encontram-se delimitadas para a realização de determinados jogos, como por exemplo, um dos campos encontra-se

dividido por um elástico que funciona como rede de voleibol; 3 jogos da macaca e 1 jogo do galo pintados no chão; um campo amplo de futebol, que funciona, também, como campo de basquetebol; um parque infantil com 2 baloiços, 1 escorrega, e algumas outras atividades; e uma horta a precisar de ser reabilitada juntamente com o restante espaço onde se encontram plantações.

2. Entrada no Terreno

O primeiro contacto com esta escola ocorreu perto do final do ano letivo de 2017/2018, através de uma conversa informal com a coordenadora do estabelecimento, que me recebeu na biblioteca da escola e partilhou algumas das atividades que tinham sido realizadas durante esse ano letivo, dando-me, também, a conhecer por alto os horários e funcionamento da escola. Para além disso, confidenciou-me, ainda, algumas das suas preocupações relativamente ao que não estaria a funcionar tão bem. E, por fim, deu-me a conhecer o espaço, encaminhando-me para a zona do jardim de infância, onde permaneci com uma das colaboradoras que me deu a conhecer um pouco da realidade que lá vivia diariamente.

Através desta visita inicial, apesar de este contexto ainda não estar definido como sendo o meu local de estágio, apercebi-me de algumas das preocupações de ambas, coordenadora e colaboradora, o que me fez refletir, de um ponto de vista epistemológico, sobre o assunto. Daí surgiram algumas ideias e propostas iniciais, caso o estágio se realizasse nesse contexto, o que começou a dar contornos reais ao trabalho que iria realizar no ano letivo seguinte. De entre essas surgiram as seguintes problemáticas: Influência Familiar nas Aprendizagens na Infância e as Componentes de Apoio à Família (CAF); e Autonomia e Flexibilidade Curricular no Ensino Básico.

Decidido que esta escola seria o local onde realizaria o meu estágio, no início do ano letivo de 2018/2019, procedi a mais uma visita à escola, onde reuni com a coordenadora, e lhe apresentei estas propostas iniciais; e me foi dado *feedback* sobre o que seria mais ou menos fácil de conseguir, tendo em conta os anos letivos anteriores, o tempo que passaria no contexto, e a experiência/relação que a coordenadora tinha relativamente a trabalhar com os diversos atores da comunidade educativa. Tornou-se, por isso, num momento de partilha de outras coisas que poderia observar e nas quais me poderia envolver, nomeadamente o projeto Fénix, que atraiu a minha atenção.

Depois de acertados os pormenores iniciais, tais como a possibilidade de assessoria à coordenação, considerando o domínio de Administração, Gestão e Implementação de Lideranças (AGIL), o horário e os dias em que iria para o contexto, e protocolado o meu estágio entre a FPCEUP e o agrupamento, procedeu-se a uma última reunião, na escola do agrupamento, em que estiveram presentes ambas as orientadoras, local e da faculdade, diretora do agrupamento, e um outro colega de mestrado que, também, iria estagiar no agrupamento, mas na escola sede. Aí procedeu-se à análise do regulamento de estágio e foram acertados todos os pormenores, em especial, os que diziam respeito à pertinência do que iríamos observar, e no que nos seria proposto envolver enquanto estagiários de CE, tendo sempre em vista a potencialidade de identificar problemáticas que fossem de encontro ao domínio de AGIL.

Isto levou-me, durante o primeiro mês de estágio, a acompanhar e conhecer o trabalho desenvolvido no contexto e como era desenvolvido; em particular no âmbito do projeto Fénix, e com a comunidade educativa, nomeadamente as famílias (pai, mãe e encarregados/as de educação); e o trabalho realizado pela coordenadora da escola, assim como o funcionamento da escola, a partir da sua posição. Dessa forma, pretendi perceber, em primeiro lugar, a organização do espaço; dinâmicas adjacentes ao seu funcionamento; atividades a realizar ou em realização no momento de entrada no contexto; e as tarefas atribuídas a cada interveniente do contexto e a forma como eram realizadas. De seguida, ao acompanhar o projeto Fénix, quis compreender como as professoras se apropriaram do mesmo e o implementaram nas suas turmas. Para tal, acompanhei, as duas turmas, em que a coordenadora era professora Fénix. Isto permitiu-me, ainda, ganhar a confiança e reconhecimento, não só por parte das professoras titulares, destas turmas, mas também das crianças.

Relativamente ao envolvimento dos/das encarregados/as de educação, na tomada de decisão quanto às atividades propostas no PAA, e outras decisões importantes na vida escolar dos/as seus/suas filhos/as, foi caindo, uma vez que tal não foi observado, devido ao envolvimento e interesse escasso dos mesmos em tais assuntos. Contudo, continuo a considerar que esse tipo de envolvimento “(...) aumentam o respeito entre todos e parece contribuir para a compreensão de uma escola mais justa e democrática” (Ferreira, 2017:51), uma vez que, a escola não é só feita de alunos/as, professores/as, e órgãos superiores, mas de um conjunto de intervenientes que colaboram para o justo funcionamento de todos os tempos, letivos e não letivos, das crianças.

No entanto, rapidamente, em especial devido ao meu envolvimento no projeto Fénix, a minha observação tornou-se participante, sendo convidada, constantemente, a auxiliar na consolidação de aprendizagens dos/as alunos/as e a acompanhá-los/as durante o seu trabalho individual. Posto isto, posso afirmar que a minha entrada no terreno foi gradual e muito bem recebida, apesar de ser uma figura externa à instituição. Ao longo do primeiro mês observei e absorvi o máximo de informação possível, escrevendo detalhadamente nas minhas notas de terreno tudo o que se ia passando, e eventualmente para além de observar foi-me, também, passada alguma responsabilidade e fui-me envolvendo ativamente nos momentos que observava, auferindo a confiança e reconhecimento por parte dos atores do contexto.

3. Lideranças Intermédias em Contexto Escolar: A Coordenação de uma Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância

Tabela 1 – Exemplos de funções desempenhadas pela coordenadora

Observações
“(…) por falta de uma educadora numa das salas do Jardim de Infância, fomos auxiliar com as atividades da turma até à hora de almoço.” (NT de 8 outubro de 2018)
“Tal como no dia anterior tivemos turma Fénix ao primeiro tempo da manhã, no entanto, devido ao atraso de uma professora, estivemos na sua sala até à sua chegada antes de nos dirigimos para a turma Fénix.” (NT de 9 outubro de 2018)
“Fomos chamadas ao J.I. por causa de uma infiltração numa das salas e procedemos ao envio de fotografias e informação sobre as obras que seriam necessárias efetuar para o respetivo departamento da câmara” (NT de 11 outubro de 2018)
“A primeira parte da manhã foi para tratar de assuntos relativos à escola, nomeadamente e-mails por responder e enviar; e outros assuntos pendentes, como por exemplo acabar o Plano Anual de Atividades.” (NT de 18 de outubro de 2018)
“Está a faltar outra professora. Reúnem-se os/as alunos/as para fazer a distribuição, mas uma professora Fénix oferece-se para ficar com essa turma, enquanto a coordenadora fica com a outra.” (NT de 17 de janeiro de 2019)
“É uma luta constante por parte da coordenadora e das funcionárias que acompanham estas crianças todos os dias nesta hora, para as fazer comer, por muito pouco que seja.” (NT de 6 de fevereiro de 2019)

“(…) por falta de material, ajudamos a improvisar a apresentação de um livro de poesia, aos/às alunos/as das turmas do 1º ano.” (NT de 8 de fevereiro de 2019)
“(…) ouço uma conversa com a direção do agrupamento sobre fechar a escola devido à falta de pessoal e à dificuldade que têm sentido em controlar o trabalho todo que têm que fazer com as baixas. Este tem sido maioritariamente feito pela coordenadora e ouço, também, que na reunião de ontem entre as professoras e a coordenadora, lhe disseram que não pode continuar a fazer o trabalho para preencher lacunas e deixar de assumir essa responsabilidade, pedindo ao agrupamento que faça alguma coisa e arranje uma solução, especialmente com o surto de gripe que se tem sentido na escola nestas últimas semanas.” (NT de 14 de fevereiro de 2019)
“(…) assisto a uma avaliação de uma das animadoras do J.I.” (NT de 21 de fevereiro de 2019)

De acordo com as minhas observações, atendendo à tabela apresentada, a coordenação desta EB1/JI é repleta de uma panóplia de tarefas, desde reuniões, a elaboração de horários, aulas Fénix, encomendas de leite e material para a escola até substituições, supervisão dos intervalos e almoços, ouvir desabafos do pessoal docente e não docente e mediar situações de conflito ou para evitar o conflito.

A gestão intermédia, neste caso no exercício de funções de coordenação, assume grande importância ao nível da “promoção da inovação e da qualidade da educação” (Salgueiro, 2012:11), pois o/a coordenador/a assume um papel de mediador/a “cuja acção se revela determinante na concretização das suas finalidades”. Logo, refletir sobre como esta escola se organiza implica reconhecer a “organização escolar como unidade social e como ação pedagógica organizada” (*ibidem*). Assim, a escola enquanto organização, é dotada de “(...) singularidades expressas na sua cultura organizacional, sendo fulcral o equacionamento do papel das estruturas de gestão e, logo, de liderança” (Ribeiro, 2016:29). Segundo Castanheira (2016:14), o papel dos líderes intermédios, tem sido bastante valorizado, devido à sua importância “para o crescimento da organização e para a descentralização de poderes” (*ibidem*). Dessa forma, a gestão intermédia é importante “(...) para os níveis de desempenho da organização escolar e do desenvolvimento da própria autonomia da escola” (Ribeiro, 2016:84).

Ao longo destes meses aprendi que um/a coordenador/a deve estar preparado/a para enfrentar o dia a dia caótico de uma escola, pois a qualquer momento pode precisar de intervir e/ou improvisar por falta de material ou pessoal, o que me remete para

Sergiovanni (2004 in Ribeiro 2016), quando afirma que as escolas precisam “(...) de lideranças especiais, porquanto são também locais especiais, onde a liderança e a gestão se apoiem mutuamente, sendo necessário restaurar o carácter e a integridade da liderança escolar”.

Atualmente, devido à massificação do ensino, o contexto escolar tem enfrentado novos desafios, que trouxeram à escola “(...) uma nova visão da educação, mais ampla e abrangente, onde todos, com as suas diferenças e singularidades se possam incluir, sentindo que aquela escola é a sua e que fazem parte integrante da construção da mesma” (Ribeiro, 2016:29). Então a comunicação na organização escolar pode ser dotada de carácter formal ou informal; sendo a primeira relativa às tarefas oficiais, como “escrita e percorre os canais usados na instituição (site, email, moodle, placards)”, e a segunda espontânea e “ocorre independentemente dos canais oficiais e acontece através das relações entre os intervenientes no processo” (*ibidem*:43:44). Ambas, de acordo com este autor, são importantes e fundamentais para o bom funcionamento interno da escola, especialmente, no que diz respeito aos atores do contexto, pois através desta comunicação, o/a coordenador/a “(...) deve ser capaz de produzir feedback entre a direção e todos os intervenientes da estrutura educativa, para a concretização de objetivos e metas da instituição e a promoção de uma cultura colaborativa” (*ibidem*).

De facto, analisando os exemplos apresentados na tabela, podemos concluir que as funções desta coordenadora vão para além das tarefas associadas à comunicação formal, sendo que em vários momentos, pela sua disponibilidade e abertura a todos os atores do contexto, estava pronta a resolver e/ou intervir no que fosse necessário, algo que considero que não poderia fazer caso estivesse de porta fechada no seu gabinete e não se preocupasse com o que ia acontecendo nos diversos espaços da escola.

Atendendo às alterações que a escola enquanto organização tem experienciado, atualmente, os problemas que enfrenta são “(...) complexos, resultantes não só das mudanças rápidas e constantes sofridas pela sociedade, mas também por se encontrar num momento crítico quanto à implementação das mudanças preconizadas pelas várias reformas educativas” (Salgueiro, 2012:35). Ou seja, a escola tem passado por transformações que exigem um conjunto de “novas competências” aos/às coordenadores/as, uma vez que “(...) a escola tem de ser vista como uma organização moderna, flexível, capaz de dar respostas tão diversificadas quanto são diferentes os contextos sociais” (*ibidem*).

Considerando estas mudanças as lideranças intermédias devem trabalhar no sentido de “(...) concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola, pois, segundo Morgado e Pinheiro (2011:4 in Ribeiro, 2016:80) “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas (...) e influenciar as dinâmicas curriculares”” (*ibidem*). Considero, portanto, que esta coordenação existe um equilíbrio tanto entre os tipos de comunicação, como nas respostas que foi dando face às situações que iam surgindo no quotidiano da escola.

Apesar das mudanças pelas quais a escola tem passado a nível organizacional, a coordenadora tem assumido um papel “(...) de importante relevo, não podendo basear a sua atuação apenas em regras de disciplina, mas enfrentar as mudanças, a ambiguidade, as contradições existentes, descobrir a dinâmica da organização e potenciar a comunicação e a criatividade” (Salgueiro, 2012:39), tal como podemos ver nos exemplos, quando desprevenidamente arranhou material necessário para uma atividade ou quando, desprevenidamente, tinha que assumir turmas e dinamizar no momento uma forma de abordar o conteúdo que estava a ser estudado. Todos estes fatores, indo de encontro a Salgueiro (2012), contribuem para que esta vertente das lideranças intermédias seja mais ampla e vocacionada para dar resposta aos imprevistos e situações que vão surgindo sem esperarmos. Assim, concluo que um/a líder intermédio/a deve estar dotado/a de um conjunto de competências, aqui abordadas, que lhe permita rapidamente enfrentar as singularidades da escola (Ribeiro, 2016) e proporcionar uma resposta adequada a cada situação.

4. Intervenção

Após uma exaustiva entrada no terreno, no segundo mês, em conjunto com a minha orientadora de mestrado, decidimos reduzir as minhas horas no terreno, utilizando-as para focar a minha observação em momentos específicos, mais interessantes e pertinentes para a minha investigação e intervenção. Foi, também, o momento de analisar retrospectivamente este primeiro mês “sombra”. Por esta altura começou-se, igualmente, a pensar num conjunto de intervenções que pudessem ser integradas nas atividades e/ou momentos educativos, e que pudessem enriquecer o percurso educativo das crianças enquanto alunos/as e/ou trazer uma perspetiva diferenciada sobre os assuntos que iam trabalhando ao longo do ano letivo.

No seguimento desta fase inicial, algumas das preocupações que se tornaram evidentes ao longo desta primeira observação participante, incidiram sobre as dificuldades de comunicação entre docentes, em especial a passagem de testemunho; a hostilidade dos comportamentos, exibidos pela maior parte dos/as alunos/as ao serem confrontados/as com situações de desentendimento, especialmente no recreio, entre colegas; a dificuldade de aprendizagem, observada durante o acompanhamento do projeto Fénix; e a capacidade, por parte dos atores do contexto, em assumir a responsabilidade de guiar determinadas situações, onde se poderia aliar a mediação, recorrendo constantemente à coordenadora para tal.

Coletivamente, este contexto, segundo a minha perceção, enfrenta algumas limitações comunicacionais, relacionais e emocionais entre os seus atores. O próprio espaço aparenta estar carregado de conotações paradoxais e/ou negativas, especialmente por este ser o mesmo dos campos de férias, com responsáveis e regras diferentes. Assim, tendo em conta o domínio onde se inseriu este estágio, considero que estas limitações poderiam ser trabalhadas, por um/a profissional em ciências da educação, a partir da coordenação. Esta ideia, foi largamente influenciada pela potencialidade do trabalho que uma equipa multidisciplinar pode desenvolver a partir dos órgãos de gestão da escola, trabalhando em rede, para o seu constante melhoramento, no sentido de dar respostas eficazes e capazes de resolver os problemas que surgem ao longo do ano letivo.

Depois de um trabalho algo exaustivo de pesquisa bibliográfica e de várias hipóteses serem esgotadas, em conjunto com dois colegas de mestrado⁵, elaboramos uma primeira proposta de projeto, a ser, posteriormente, apresentada em cada um dos agrupamentos. Assim, já que estávamos inseridos no mesmo domínio e sob a mesma

⁵ Estes dois colegas inserem-se no Mestrado em Ciências da Educação (MCED), no domínio de Administração, Gestão e Implementação de Lideranças (AGIL), e encontravam-se, também, a estagiar em agrupamentos de escolas a partir das direções. Por partilharmos de preocupações semelhantes, dada a nossa formação inicial em Ciências da Educação e a nossa orientação partilhada com a Professora Doutora Elisabete Ferreira; constatarmos pontos comuns nos nossos estágios, dado o domínio e os contextos; e sentirmos a necessidade de criar um espaço para as CE nestas escolas, tendo em conta que os nossos estágios foram orientados e negociados para as direções e coordenação; emergiu, em contexto de estágio, a oportunidade de nos juntarmos (os/as três mestrandos/as + a orientadora) e criarmos uma proposta de projeto de intervenção, a ser posteriormente apresentada nos locais de estágio. Daí resultou o Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (LAPE). Esta proposta foi, ainda, apresentada em formato póster, na 12ª edição do Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto (IJUP).

orientação, procurámos unir forças na criação de um projeto de raiz que fosse moldável não só aos contextos e ciclos, nos quais estávamos a investigar e a estagiar, mas que pudesse, também, ser aplicado e moldado a diferentes idades, contextos, e realidades escolares. Isto permitiu-nos experienciar todo o processo, desde reuniões de apresentação do progresso que íamos fazendo e troca de informação; passando por delinear o registo e enquadramento da nossa proposta de projeto; até à pesquisa de fundações, instituições e outras entidades que financiam projetos na área da educação; assim como o preenchimento dos formulários para candidatura a tal.

Após uma reunião inicial, com a coordenadora da escola onde estagiei, onde lhe dei a conhecer a minha visão sobre o contexto, após um mês e meio de observações, seguiu-se a apresentação e discussão da proposta geral do projeto, no qual andava a trabalhar com os meus colegas, e das intervenções específicas, pensadas, individualmente, para aquele contexto em particular. Depois de cuidadosamente analisar toda a proposta, mostrou-se recetiva, ainda que tenha desconstruído cada ideia face à sua experiência na realidade do contexto. Rapidamente, e sem surpresa, percebi que teria de descartar alguns pontos e que outros teriam de ser reformulados. Como um dos colegas, com quem estava a trabalhar na parte coletiva da proposta do projeto, tinha como orientadora local a diretora do agrupamento, onde estava a estagiar, em conjunto com a nossa orientadora da faculdade, decidimos articular, as atividades específicas ao contexto, de forma a que as pudéssemos trabalhar em conjunto, no âmbito da educação criativa para a cidadania global. No entanto, elaborada uma ideia do que gostaríamos de trabalhar, depois de uma pesquisa extensa e várias reuniões com uma outra colega e um docente da área, percebemos que não iríamos conseguir cumprir as datas a que nos tínhamos proposto, maioritariamente, por indisponibilidade do agrupamento.

Por esta altura houve uma interrupção letiva que me permitiu refletir sobre o que tinha acontecido nos últimos dois meses, e reformular a proposta inicial que tinha sido apresentada à coordenadora da escola. Face às alterações feitas com os colegas e ao levantamento de necessidades que foi sendo feito ao longo da minha observação e conversas informais com a coordenadora, professoras, auxiliares e crianças, resultou, então, a parte específica do Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (LAPE).

4.1. A Emergência do Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa no Contexto de Assessoria à Direção Escolar

A sociedade está em constante evolução, trazendo novas gerações de alunos/as para a escola todos os anos. Tal como Nóvoa (2014:15:16) afirma “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem” (*ibidem*). À educação, por sua vez, cabe adotar uma posição que vá de encontro a esta evolução, evoluindo conjuntamente e adaptando-se aos/as alunos/as que vai recebendo; atualizando os métodos de ensino para que não deixem de estimular o seu intelecto. A autonomia, cooperação, solidariedade, imaginação e criatividade (Abreu *et al*, 1990:6), valores mencionados anteriormente, devem ser trabalhados conjuntamente entre a escola e a comunidade educativa, dentro e fora da sala de aula. Daí surgiu a ideia de criar um espaço de trabalho, tendo em vista a profissionalização dos/as especialistas em Ciências da Educação (CE). Este, reúne um conjunto de preocupações relativas à participação dos/as alunos/as nas suas aprendizagens e na tomada de decisão nas suas escolas; e as relações que são estabelecidas, em contexto escolar, dentro e fora de aula.

Esta proposta é apresentada segundo uma linha de promoção da equidade e da justiça na educação; tendo em conta os tempos em que “(...) assistimos a uma cultura de violência que sobressai nos modos de interagir dos indivíduos e à qual as escolas em geral não escapam.” (Morgado & Oliveira, 2009:43); da promoção das literacias e da comunicação entre a comunidade educativa; a partir da criação de pontes com os métodos de ensino, que trabalhem, em especial, a prevenção de conflitos e a sua resolução; uma vez que os atores educativos são fundamentais no desenvolvimento, não só intelectual, mas também, social e emocional, dos/as alunos/as, e, por isso, devem estar dotados das ferramentas necessárias para poderem dar resposta às especificidades dos/as mesmos/as, das famílias, e dos constantes desafios da educação; pois é da escola “(...) a obrigação e a responsabilidade de formar os estudantes para a vida em sociedade, propondo uma conceção democrática do funcionamento escolar, através da participação de todos os intervenientes, procurando que analisem as suas condutas e que estas possam ter influência na conduta dos outros.” (Martins, s/a:1); e da assessoria e consultoria na organização e na seleção das formações para professores/as e a sua avaliação, assim como de outros técnicos, e dos projetos educativos a ser implementados ou já implementados no contexto; de modo a planear e orientar as ações de formação; criando pontes com os

métodos de ensino, numa perspetiva de cedência e atualização constante dos recursos e modos de trabalhar dentro e fora da sala de aula; e assim contribuir não só para o mencionado anteriormente, mas também, para a melhoria constante da oferta da escola, no âmbito do insucesso escolar, entre outros. Assim, de forma a sustentar a escolha e seleção de focar todos estes pontos, apresento de seguida alguns exemplos de situações de conflito que observei em diferentes momentos do meu estágio.

Tabela 2 – Exemplos de situações de conflito

Observações
“(…) algumas crianças que não se comportavam adequadamente foram postas de castigo (…)” (NT de 8 de outubro de 2018)
“(…) depois do início destas atividades fomos confrontadas com a situação de um menino que se recusava a participar nas mesmas, andando pelo pátio a “passear”. (NT de 9 de outubro de 2018)
“Chegada à escola deparei-me com uma mãe que queria falar com a coordenadora sobre uma queixa que apresentou na PSP no dia anterior. Em conversa com a mesma apercebemo-nos que suspeitava que o filho estaria a sofrer de <i>bullying</i> por parte de outro aluno da mesma turma.” (NT de 11 de outubro de 2018)
“Logo pela manhã, na entrada, encontrava-se uma avó para falar com a coordenadora de modo a participar uma agressão feita no dia anterior por parte de outro aluno.” (NT de 17 de outubro de 2018)
“Esta é a primeira vez que a escola inteira vai ficar sem celebrar algo por causa dos comportamentos que têm exibido, especialmente nos recreios.” (NT de 24 de outubro de 2018)
“Em conversa com a coordenadora percebo que a primeira semana de aulas não foi propriamente fácil e ao que parece esqueceram todas as regras de bom funcionamento do recreio.” (NT de 14 de janeiro de 2019)
“No das caçadinhas criam-se alguns pequenos conflitos, maioritariamente por causa de um menino que não quer ser apanhado e resolve pontapear os colegas quando chegam perto ou o apanham.” (NT de 22 de janeiro de 2019)
“Estes, ao longo destas duas semanas, têm exibido comportamentos violentos e desapropriados, entre si e para com os outros. Por esse motivo têm sido acompanhados

pela coordenadora nos intervalos e, hoje, por perturbarem as aulas e os colegas, ficarão a fazer o trabalho de sala de aula aqui.” (NT de 23 de janeiro de 2019)

“Neste intervalo o campo de futebol está sempre ocupado com quatro equipas, e apesar de o tempo de jogo ser pouco, poucos são os dias em que não há confusão. Desta vez foi por causa de um mal-entendido, que se podia resolver rapidamente com um pedido de desculpas, mas em vez disso um dos meninos saiu com uma mão toda arranhada e os óculos quase partidos.” (NT de 29 de janeiro de 2019)

Analisando o conteúdo desta tabela podemos constatar que os comportamentos das crianças, nesta escola, revelam-se desadequados. São apresentadas situações que poderiam ser rapidamente resolvidas, mas que acabam por resultar em momentos de violência. Tendo isto em conta, é possível verificar um padrão de comportamentos com base nas emoções e a falta de controlo sobre as mesmas. Daí surgiram duas propostas específicas para a capacitação dos/as profissionais do contexto e das crianças, com base na prevenção e resolução de conflitos, e na transformação do recreio e das brincadeiras. Estas, têm em consideração o facto de as crianças passarem a maior parte do seu tempo na escola, sendo-lhes oferecido um leque de atividades que transcendem não só os tempos não letivos, mas também todos os períodos das férias escolares; daí um dos grandes objetivos foi pensar e interligar estas dinâmicas de ação, que serão apresentadas de seguida, com as atividades contempladas no Plano Anual de Atividades (PAA).

a) Prevenção e Resolução de Conflitos: A Cidadania nos Normativos

Considerando os decretos-lei 54/2018 e 55/2018, também esta proposta pretende ir de encontro à educação para a cidadania. Afinal, a escola é um local de aprendizagem, onde deve ser incentivada a discussão e reflexão sobre o que é ser cidadão/ã e como agir civicamente perante as situações que menos nos agradam. Assim, esta primeira proposta surge da necessidade observada da criação/disponibilização de um espaço/gabinete para onde os/as alunos/as se possam dirigir ou ser dirigidos/as quando existe alguma ocorrência que perturbe o normal funcionamento das aulas, recreio, ou outra atividade escolar, e/ou se envolvem em conflito. Os casos de violência entre pares observados apontam para que as crianças não saibam lidar e processar as suas emoções corretamente, agindo maioritariamente de encontro à indisciplina. Assim, neste espaço seriam trabalhadas as boas práticas comportamentais e o saber estar. E, ainda, para as crianças

com maior assiduidade, seria dada a escolha de trabalhar a partir de tutorias individuais; envolver os/as encarregados/as de educação de modo a tomarem conhecimento e responsabilidade pelos atos do/a seu/sua educando/a, perante o/a mesmo/a, e vice-versa; e a introdução de documentos de assunção de responsabilidade e comprometimento ao cumprimento das regras de socialização e estar nos diferentes espaços da escola, e com os seus atores.

Outro ponto desta dinâmica é a capacitação dos atores do contexto para que possam prevenir e intervir sempre que necessário neste tipo de situações. Nesse seguimento, pretende-se, em primeiro lugar, promover ações de formação que contribuam para a preparação dos/as professores/as e auxiliares escolares para a prevenção, identificação e compreensão de conflitos, capacitando-os de forma a agirem adequadamente conforme a situação; e para que, posteriormente, se possam implementar medidas motivadoras ao comportamento adequado ao espaço e/ou atividade, junto das crianças. Nesse sentido, pensou-se como proposta de intervenção no meu local de estágio, sobre a possibilidade de as crianças mais velhas serem mentoras das mais novas e vice-versa. Esta medida seria implementada através da atribuição do título de turma embaixadora do comportamento (algo que funcionaria rotativamente), à turma que apresenta-se e/ou que mantivesse um comportamento adequado de acordo com os espaços da escola; e dessa forma, indo de encontro à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017:5, incutir processos vivenciais numa lógica de participação e corresponsabilização, uma vez que o comportamento de cada criança individual passa a afetar o coletivo da turma em que se insere.

b) Transformar o recreio e as brincadeiras

Esta segunda proposta surge no seguimento da dinâmica anterior, e passa pela possibilidade de criação de um espaço/tempo para dar voz e visibilidade às crianças, e também aos intervenientes do contexto que lidam diariamente com as mesmas durante o tempo de recreio. Através deste, pretende-se que ambas as partes se possam expressar e debater sobre os diversos acontecimentos e preocupações relativas aos intervalos de recreio, tais como brincadeiras, comportamentos, entre outros.

Esta proposta é inspirada no modelo de assembleias proposto por Mrech & Rahme, 2009, que defende um espaço de partilha e discussão de ideias, onde a voz dos/as alunos/as deve estar presente. Neste seguimento, pretende-se que ambos os lados

partilhem as suas experiências e sentimentos relativos ao que vivem diariamente, possibilitando que a partir daí possam trabalhar ativamente e coletivamente para o melhoramento do bem-estar de cada um. Assim, pretende-se, não só facilitar a comunicação entre estes atores da comunidade educativa, e incentivar, também, coordenação e pessoal docente a participar, mesmo que passivamente; de forma a demonstrar abertura por parte destes, na discussão e valorização de assuntos, em que importa questionar, confrontar e ouvir as crianças, para que adquiram sentido de participação cívica; mas, também, incutir-lhes sentido de responsabilidade ao ser-lhes dado espaço para proporem e discutirem soluções que possam ajudar na resolução dos aspetos menos positivos, que possam ser apontados.

Desta forma, é possível desenvolver competências afetas ao *Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº 6478/2017) e ir de encontro a alguns dos princípios orientadores do Decreto-lei 55/2018; tais como a valorização da participação e comunicação interpessoal, e a cidadania ativa. Assim, ao incutir este tipo de participação, na escola, pretende-se, ainda, “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL 55/2018).

Posteriormente, é possível adaptar estas assembleias, dando margem para que mais membros da comunidade educativa possam ser envolvidos, e até contribuir com as suas próprias experiências, ideias e/ou sugestões. Um exemplo disso, poderia passar pelo envolvimento e interligação com os/as professores/as das atividades de enriquecimento curricular, pois através das artes, música, ciência viva e educação física, é possível contactar com o espaço do recreio de outra forma; o que poderia resultar em ações entre crianças para a partilha de brincadeiras e modos de estar uns com os outros no recreio.

4.2. O Estágio

Desde a entrada no terreno, como “sombra” da coordenadora da escola, que me apercebi, rapidamente, das inúmeras tarefas que eram realizadas diariamente por todos/as. Apesar de cada um/a desempenhar as funções que lhe competem, muitos assuntos que deveriam ser tratados ou desempenhados por outros/as profissionais recaem sobre a coordenadora. Esta, de acordo com as minhas observações, faz um esforço extraordinário para manter a escola em pleno funcionamento. Mesmo quando houve falta de funcionárias e professoras, coube-lhe acrescentar à sua lista de inúmeras funções, as das

colegas.⁶ Pelo que considero que esta coordenadora para além de assumir o papel de líder, entenda-se a partir da mobilização dos atores do contexto que coordena de forma a ir de encontro aos valores e missão da escola (Salgueiro, 2012), assume, também, características de gestão, “(...) relativas ao planeamento, à organização e disponibilização de informação e recursos. Ambas funções são de primordial importância para o sucesso da ação de cada docente e para a eficácia da escola como um todo” (Blandford, 2006 in Salgueiro, 2012:33), batalhando com os recursos e necessidades do contexto para que pudesse encontrar um equilíbrio benéfico para todos/as.

Considerando que a cada escola são características um conjunto de especificidades que as tornam únicas e por sua vez portadoras de uma cultura própria (Ribeiro, 2016:28), “cabe aos adultos (professores, pais e outros agentes educativos) criar ambientes educativos propiciadores do desenvolvimento das crianças” (Abreu *et al* 1990:17). A identidade própria de cada escola, construída a partir da sua história, cultura e subculturas, torna-a singular, mas essa singularidade “(...) está muito dependente das pessoas que a integram e que, afinal, a constroem” (Ribeiro, 34:35). Naturalmente, vivendo de perto todos os acontecimentos e passando pela realidade não só do trabalho diário da coordenadora, mas também do contexto em questão, rapidamente me envolvi nas diversas tarefas e, também eu, fui auxiliando no que me ia sendo pedido direta ou indiretamente. Por vezes, mesmo sem o pedido ser expresso, atendendo às especificidades do contexto, voluntariava-me ou simplesmente ajudava no que podia.

Atendendo a Salgueiro (2012:44) todas as pessoas são dotadas de personalidades distintas, e estas refletem-se no seu comportamento, daí através da minha experiência, considerar que não é possível viver verdadeiramente a realidade de um contexto sem experienciar na primeira pessoa tudo o que lá é feito, especialmente quando se torna impossível ficar indiferente às pessoas, às crianças, às atividades, aos acontecimentos e a todas as situações com as quais nos deparamos. Assim, assumindo-me como agente educativo e parte integrante do contexto tentei nas minhas intervenções diretas com as crianças “(...) proporcionar e estimular a auto-estima, o controlo emocional e a autonomia, de modo a que as crianças se tornem cada vez mais capazes de adquirirem competências por si próprias.” (Abreu *et al*, 1990:17). Daí ter realizado várias tarefas, das

⁶ Observações que podem ser constatas na *Tabela 1 – Exemplos de funções desempenhadas pela coordenadora.*

quais seguem exemplos na tabela seguinte, que sem encaixar numa categoria em concreto, encaixam numa experiência vasta e significativa, das vivências que adquiri no estágio.

Tabela 3 – Exemplos de momentos de participação no contexto

Momentos Participativos no Contexto
“(…) acompanhar a coordenadora na contagem das meninas e dos meninos por turma, para enviar para o agrupamento.” (8 de outubro de 2018)
“Novamente acompanhei as crianças nos exercícios que estavam a fazer.” (9 de outubro de 2018)
“Depois de voltarmos e de almoçar, acompanhei a supervisão do recreio e dos grupos de castigo.” (11 de outubro de 2018)
“(…) acompanhei um grupo de crianças interditas de usufruírem do recreio, por questões de comportamento desadequado ao mesmo. Juntamente com o grupo trabalhei formas de estar e não estar no recreio e como proceder quando acontece algo que não é do nosso agrado.” (15 de outubro de 2018)
“Ao passar por uma das turmas, foi-me pedido que ficasse até ao final da aula a ajudar a professora titular, uma vez que esta se encontrava doente.” (16 de outubro de 2018)
“Neste período de tempo acompanhei um caso de uma criança que tem bastante dificuldade a nível da leitura.” (17 de outubro de 2018)
“No intervalo da manhã dirigi-me para o recreio e fiquei responsável por supervisionar e dinamizar o voleibol.” (22 de outubro de 2018)
“Quando surge alguma situação propícia de uma alteração intervenho posteriormente e por vezes tenho que me sentar com um dos elementos por cinco minutos para se acalmarem e/ou pensarem no que tinham feito.” (25 de outubro de 2018)
“Devido à falta de pessoal fico a supervisionar o almoço durante algum tempo (...)” (23 de janeiro de 2019)
“A manhã é passada a tirar a febre, a telefonar para casa, a dar medicamentos e a ajudar aqui e ali nos afazeres das auxiliares, uma vez que só há uma neste momento até às 11h00.” (11 de fevereiro de 2019)
“De seguida dirijo-me para o recreio onde organizo um jogo com alguns meninos e meninas do 1º ano.” (21 de fevereiro de 2019)

“Pouco tempo depois dois meninos do 3º ano e uma menina vêm à minha beira falar sobre um problema que ocorreu durante o jogo de voleibol que se estava a desenrolar na parte lateral do recreio, junto à rede.” (21 de fevereiro de 2019)

“Um outro grupo de meninas do 3º ano desentende-se e vêm falar comigo.” (22 de fevereiro de 2019)

Pouco tempo depois um grupo de meninas vem falar comigo para as ajudar a resolver uma situação que aconteceu com elas. (12 de março de 2019)

Com base nestes exemplos, considero que enquanto profissional, este contacto com a realidade desta escola, me fez adaptar e procurar atuar de acordo com o que ia experienciando, não descurando a investigação e pesquisa de como o fazer face às situações com as quais me ia deparando. Para tal a orientação tanto local, da coordenadora, como da orientadora da faculdade, foi fundamental. Sendo para este contexto o desconhecimento dos profissionais das Ciências da Educação (CE) uma realidade, naturalmente foram-me surgindo algumas dúvidas de como deveria desempenhar o meu papel, mas recorrendo à minha formação académica nesta área, tomei atitudes e posições perante os desafios com os quais fui confrontada e considero que desempenhei papéis necessários atendendo à realidade e à especificidade dos atores, em particular das crianças, do contexto.

Capítulo IV: Considerações Finais

Neste capítulo final vou-me focar nos constrangimentos e limitações que senti e experienciei no decorrer do meu percurso de estágio. Estes passaram maioritariamente pela dificuldade em afirmar a minha área de formação de base (CE) e do seu lugar na escola em questão. Por fim, depois de ter posto o meu percurso em perspectiva e refletido sobre o mesmo neste relatório, vou sintetizar as conclusões principais às quais cheguei.

No contexto onde estagiei, apesar de a coordenadora ser mestre em CE, as potencialidades de integrar um/a profissional na área não eram claras, pois esta para além de ter uma formação de base numa outra área, encontrava-se, também, a exercer outras funções. Dessa forma, não era possível definir claramente a profissionalidade das CE, o que, neste contexto, torna a formação nesta área algo invisível, uma vez que “ (...) a não existência de um espaço profissional próprio e específico e a multiplicidade de funções possíveis partilhadas pelos profissionais da intervenção social, independentemente da sua formação profissional, constituem um desafio acrescido, em contexto, aos licenciados e mestres em Ciências da Educação (Freitas, 2011:140). Apesar disso, algumas das profissionais que lá se encontravam estavam familiarizadas com o termo Ciências da Educação (CE), ainda que não reconhecessem o que um/a profissional na área fizesse.

Nesse seguimento, desde o início que senti algum constrangimento em me afirmar como profissional em CE, especialmente quando questionada sobre o meu lugar na escola e o trabalho que lá poderia ser realizado, para além do que já era feito por outros/as profissionais, tais como a psicóloga, as professoras das necessidades educativas especiais, entre outros/as. O desconhecimento das CE e do que podemos fazer em concreto enquanto profissionais, indo de encontro a Mota (2010:92) acontece devido à “(...) inexistência de um campo profissional específico de atuação, e ainda à diversidade de funções que os profissionais nesta área podem exercer, o que dificulta a construção de uma identidade profissional sólida”. Assim conforme os dias foram passando e a minha presença se foi tornando cada vez mais constante, apercebi-me que este desconhecimento limita-nos como profissionais em CE, pois apesar das várias tentativas em me distanciar de ser chamada de professora, apercebi-me que se tornava mais fácil para os/as outros/as profissionais, uma vez que lhes era mais complicado encaixar-me num lugar e/ou definir um nome pelo qual me poderiam chamar, sem ser o meu próprio, não tendo antecedentes das CE naquele contexto. Assim, indo de encontro a Alves (s/a:102), concordo que “a não existência de uma designação profissional própria para os/as profissionais em Ciências da Educação tem originado várias denominações para tal, como mediador/a socioeducativo/a e da formação, técnico/a superior de educação, educólogo/a (...)”, algo

que me levou a sentir, também, alguma estranheza, por parte dos/as outros/as profissionais, quando explicava a minha formação e o trabalho que podia fazer em contexto escolar.

Considero, por isso, que apesar de não ficar bem claro o que poderia ou não fazer, que o facto de andar sempre com a coordenadora, passou a imagem de que poderia ajudar em tudo o que fosse necessário, inclusivamente no acompanhamento em sala de aula dos/as alunos/as; supervisão de recreios e almoços; e/ou outras tarefas variadas que fossem surgindo, como a montagem do palco e do cenário para a festa de natal; a preparação dos espaços para as campanhas e/ou momentos do ano letivo; entre outras. No entanto, tendo em conta que as funções de um/a profissional em CE podem ser amplas e diversificadas atendendo ao contexto de intervenção:

“(...) a existência de uma diversidade de práticas decorrente dos contextos socioprofissionais em que os indivíduos se inserem e daquilo que se constitui como objeto da sua intervenção profissional. Não obstante esta diversidade, existe também um denominador comum à sua prática profissional consubstancializado na tarefa de coordenar, planificar, gerir e mediar. (Costa *et al*, 2007: 59).

Vem de encontro à minha intervenção que passou maioritariamente pelo acompanhamento das crianças fora da sala de aula, ainda que tenha estado presente, no início, em vários momentos de aula. O que, por sua vez, me levou a procurar e a construir o meu “(...) campo profissional, ou seja, a ter uma atitude pró-ativa na procura de um lugar em estruturas profissionais diversas (...)” (*ibidem*: 55); lugar esse que acabou por passar pela escuta ativa, observação atenta e envolvimento no contexto e com os atores do mesmo; o que posteriormente resultou na proposta do Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (LAPE); e a mediação de situações de conflito, no recreio, com as crianças.

Apesar da estranheza que senti inicialmente, especialmente quando questionada se era professora, fui acolhida com bastante abertura por parte dos/as profissionais do contexto e também por parte das crianças. Estas em particular conforme a minha presença se tornou mais constante, por iniciativa própria vinham ter comigo para que as ajudasse a resolver pequenas alterações e ou outros conflitos que pudessem despoletar no recreio. Senti, também, que estando mais próxima delas fez com que se sentissem à vontade para muitas vezes confidenciarem em mim, sobre a vida delas para além da escola, contando-me sobre a sua família e outras atividades, assim como situações que aconteciam em sala de aula ou em momentos em que não estava presente. Considero, portanto, que a

disposição com que encarei o contexto e os seus atores foi crucial para a minha integração e para que pudesse trabalhar com esta faixa etária, especialmente tendo em conta que para intervir, enquanto mediador/a, é necessário possuir um conjunto de competências tais como “(...) a responsabilidade, o autocontrolo, a motivação, a paciência, a resistência às adversidades e a capacidade de inspirar respeito junto dos outros” (Silva *et al*, 2010:135).

Refletindo sobre o trabalho que distingue as CE das outras áreas, um Técnico/a Superior em Educação, está preparado/a para refletir, planear e intervir sobre questões relativas à educação formal, informal e não formal, sendo que através da observação do contexto, é capaz de identificar as necessidades e recursos existentes, e através desses apropriar um plano de intervenção e executá-lo, tal como afirma Nóvoa (2001:11):

“As ciências da educação produzem saber científico, mas produzem também programas de formação, modalidades de ação educativa e cultural, formas e processos de avaliação, ferramentas e instrumentos pedagógicos, métodos de ensino e de aprendizagem, planos e estratégias curriculares, modelos de educação formal e informal e... investigação fundamental e aplicada. É este o seu drama e a sua fortuna. Façamos, pois, o trabalho que temos para fazer. Com uma lúcida consciência autocrítica, mas com a certeza de que só através de uma ação sistemática, regular e continuada, será possível consolidar uma perspetiva científica no campo da Educação”.

Depois de observar atentamente o quotidiano desta escola e ter identificado aspetos positivos e fragilidades, ainda em estágio, desenvolvi com dois colegas um projeto, o LAPE, que considero que implementado no contexto seria uma mais valia; para a valorização dos profissionais, em especial do pessoal não docente, uma vez que desempenham tarefas muito mais associadas à limpeza e arrumação dos espaços, apesar de acompanharem as crianças nos almoços e recreios; e considerar que momentos propícios para o desenvolvimento de competências tais como: a prevenção e resolução de conflitos seriam benéficos para as suas interações com as crianças e vice-versa, poderiam ser trabalhados a partir da formação; o que iria permitir, também, dar espaço à coordenadora para se focar noutras tarefas e não ter que interromper o seu trabalho constantemente para dar resposta aos conflitos que vão surgindo. Em relação ao pessoal docente este é um projeto que não acresce às suas tarefas habituais, pois uma das preocupações permanentes foi o facto de não quererem mais trabalho para além daquele que, no seu entendimento lhes competia. Este foi um fator que observei de perto estando com a coordenadora, uma vez que constantemente lhe pediam que resolvesse os

problemas das suas turmas, mostrando-se cansados e algo reticentes sobre o que fazer. Coletivamente este é um contexto bastante diversificado, tanto nos atores que possui, como nas crianças que o frequentam, daí considerar como ponto forte uma grande potencialidade para a intervenção na área das CE. Em contrapartida, é também dotado de alguns constrangimentos, que por sua vez limitaram a minha intervenção. Esses passaram maioritariamente pelo desconhecimento das CE. Contudo, esse facto contribuiu para que pudesse criar uma proposta de projeto de intervenção adaptável a diferentes contextos educativos.

Concluindo, reconheço que como profissional em CE, ainda há bastante caminho a percorrer no combate ao desconhecimento e invisibilidade das potencialidades da área, contudo depois de ter tido contacto com o terreno e refletido sobre a importância do nosso trabalho, dou conta que através desta experiência de estágio e de todas as vivências associadas, que desenvolvi e aprofundei algumas competências, que considero relevantes pensando na possibilidade futura de trabalhar num mesmo contexto. Assim, destaco a capacidade de pensar criticamente sobre uma realidade, identificando os seus pontos fortes e fracos; desenvolver uma intervenção contextualizada e focada nos recursos e fragilidades do contexto; o aprofundamento do domínio e dos conhecimentos teóricos que fui adquirindo durante o mestrado, apropriando-os e dando-lhes contornos práticos à luz das observações e vivências de estágio; a criação de um projeto e de um conjunto de propostas adequadas à realidade do contexto; o aprofundamento das competências que fui adquirindo, não só no mestrado, mas também na licenciatura em CE, de investigação em educação, intrínsecas a qualquer processo de intervenção; a capacidade de adaptação e resiliência perante o contexto, as suas especificidades, os seus atores e os desafios que se foram apresentando ao longo do meu percurso de estágio; e por último, a capacidade de reflexão crítica face ao trabalho desenvolvido e às estratégias adotadas face ao desenrolar do estágio (em especial quando as expectativas criadas não corresponderam à realidade), em síntese apresentadas neste relatório.

Referências Bibliográficas

Abreu, Isaura; Sequeira, Ana Pires & Escoval, Ana (1990). Ideias e histórias: contributos para uma educação participada. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Albuquerque, Cristina Pinto (2015). Ética Do Mediador Social: Questões Críticas Sobre a Objectividade e a Neutralidade. In *Mediaciones Sociales*, nº 14, pp. 143-160.

Aires, Ana (2015). Manual de Educação de Infância: O mundo de palmo e meio. Príncipe Editora.

Almeida, Maria Angelina Rocha Teixeira de (2001). Do Ofício de Criança ao Ofício de Aluno: Contributos para a reflexão da educação de infância. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Amado, João (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Alves, Mariana Costa (s/a). A construção da profissionalidade em Ciências da Educação: O trabalho educativo numa casa da juventude. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Baptista, Isabel (1998). Ética e educação: Estatuto ético da relação educativa. Porto: Universidade Portucalense.

Baptista, Isabel (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.

Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Burgess, Robert G. (1997). A pesquisa de terreno: Uma introdução. Oeiras: Celta Editora.

Castanheira, Ondina Leonor da Silva (2016). A importância do papel das lideranças intermedias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional. Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Charlot, Bernard (2006). A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: Especificidades e Desafios de uma Área de Saber. In Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 31, pp.7-18.

Costa, Alexandra, Coelho, Orquídea & Moreira, Rui (2007). Os Licenciados em Ciências da Educação: Itinerários de inserção e configuração da profissão. In Educação, Sociedade & Culturas, nº 24, pp. 39-65.

Costa, Elisabete Pinto da; Almeida, Liliana & Melo, Márcia (2009). A Mediação Para A Convivência Entre Pares: Contributos Da Formação Em Alunos Do Ensino Básico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Cunha, Sílvia (2016). Promoção De Habilidades Sociais, Comunicacionais E De Mediação: Reflexão Sobre Práticas. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), Sustentabilidade Da Mediação Social: Processos E Práticas, pp. 129-140. Braga: CECS.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). República Portuguesa: XXI Governo Constitucional.

Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro (1994). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In Para uma Fundamentação da avaliação em Educação. Lisboa: Colibri, pp. 93-109.

Ferreira, Manuela (1995). *Salvar os corpos, forjar a razão*. Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Ferreira, Manuela (2002). A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Ferreira, Elisabete (2012). Compaixão em educação: a ética da administração educacional, as lideranças escolares e a mediação organizacional. In Cavalcante, Maria; Freitas, António; Pizzi, Laura; Fumes, Neiza; Lopes, Amélia & Freitas, Marinaide (Orgs.) Formação docente em contextos de mudanças. Maceió: EDUFAL.

Ferreira, Elisabete; Lopes, Adélia & Correia, José Alberto (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. In Revista Lusófona de Educação, nº 30, pp.59-72.

Ferreira, Elisabete (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias credíveis. In Lima, Licínio & Sá, Virgínio (orgs.) O governo das Escolas, pp. 41-60.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2013). A regulação da educação em Portugal – do Estado Novo à democracia. In Educação, Temas e Problemas, nº 12 e 13, pp.27-40.

Freire, Isabel Pimenta (2010). A mediação em educação em Portugal. In Mediação: (D)os contextos e (D)os actores. J. A. Correia & A. M. C. Silva, pp. 59-70. Porto: CIIIE e Edições Afrontamento.

Freitas, Sara (2011). A intervenção de um CAFAP na relação Família – Escola. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Lima, C. Licínio (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. In Revista Portuguesa de Educação, nº 5 (3), pp. 1-8. Universidade do Minho.

Lima, C. Licínio (2012). Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”. São Paulo: Cortez Editora.

Martins, Pedro Morais (s/a). Mediação Escolar: Uma Mudança De Paradigma. Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal, pp. 1-7.

Meneses, Maria Paula (2008). Epistemologias do Sul. In Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 80, pp. 5-10.

Menezes, Isabel (2007). Intervenção Comunitária: Uma Perspetiva Psicológica. Porto: Livpsic.

Monteiro, Alcides (2000). A avaliação em projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. In Sociologia, problemas e práticas, metodologias de avaliação nº 22, pp. 137-154. Lisboa: ISCTE.

Morgado, Catarina & Oliveira, Isabel (2009). Mediação em Contexto Escolar: Transformar o Conflito em Oportunidade. Exedra, pp. 43-56.

Mota, Andreia (2010). Em busca de um sentido no saber prático: A construção de uma profissionalidade em Ciências da Educação a partir de uma dinâmica de trabalho na Casa da Juventude de Gondomar. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Mrech, Leny Magalhães & Rahme, Monica (2009). A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. In Educação em Revista, v. 25, nº 1, pp. 293-310.

Nóvoa, António (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. In Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, pp. 171-185.

Nóvoa, António (2001). Eu *Pedagogo* Me Confesso. Diálogos com Rui Grácio. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Pereira, Fátima (2014). Governo da Infância e Profissionalidade Docente: Narrativas em Formação Inicial de Professores. CIIE: FPCEUP.

Peretz, Henri (1998). Métodos em Sociologia. Temas e Debates. Lisboa: Atividades Editoriais Lda.

Ribeiro, Agostinho, *et al* (1997). Projecto Cria-se: Educar e Formar para a criatividade. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

Ribeiro, António Manuel Pinto (2016). Lideranças intermedias: Imagens e clivagens. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Roteiro de Acompanhamento e Avaliação de Projectos de Intervenção Comunitária (GPS) (2007). Lisboa: Equipa K'CIDADE.

Salgueiro, Maria do Céu Moura e Silva Vilela (2012). A importância dos órgãos de gestão intermedia no sistema educativo. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Santos, Boaventura de Sousa (1989). Introdução a uma Ciência Pós-moderna. Porto: Edições Afrontamento, pp. 17-32.

Sarmiento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2007). Políticas. Públicas e Participação Infantil. In Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, pp. 183-206.

Sergiovanni, Thomas (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Porto: ASA.

Schnitman, D. Fried & Littlejohn, S. (1999). Novos Paradigmas em mediação. Porto Alegre: Artmed.

Silva, Ana Maria Costa e; Caetano, Ana Paula; Freire, Isabel; Moreira, M. Alfredo Freire, Teresa & Ferreira, Ana Sousa (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. In Revista Portuguesa de Educação, v. 23, nº 2, pp. 119-151.

Silva, Sofia Marques da (2011). Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de Fragilidades, Medos, Estratégias Juvenis. Porto: Edições Afrontamento, pp. 116-119.

Sousa, Catarina Batista de (2017). (Re)pensar a profissão do pessoal docente nos jardins de infância e nas escolas de 1º CEB: uma análise no âmbito de um projeto de Promoção do Sucesso Escolar no concelho de Espinho. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Terrasêca, Manuela (2001). Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido. Porto: FPCEUP, pp.114-130.

Tomás, Catarina Alexandra Ribeiro (2010). Mediação Escolar – Para Uma Gestão Positiva Dos Conflitos. Mestrado em Sociologia. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Torremorell, M. Carme (2008). Descrição do processo mediador. In Cultura de Mediação e Mudança Social, pp. 53-77. Porto: Porto Editora.

Torres, António; Figueiredo, Luísa; Cardoso, Jorge; Pereira, Luísa Teotónio; Neves, Maria José & Silva, Rosália (2016). Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Ministério da Educação.

Torres, Leonor Lima (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. In Revista Lusófona de Educação, nº 23, pp. 51-76.

Trindade, Rui (2012). A ação educativa como um empreendimento ético. Garcia, Joe & Trindade, Rui (Org.). In Ética e educação: Questões e reflexões, pp. 23-84. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Trindade, Rui (2017). Poder e autoridade em educação: Contributo para um debate, pp. 1-50. Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

Vilhena, Graça & Lopes da Silva, Maria Isabel (2002). Organização da Componente de Apoio à Família. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar. Lisboa.

Webgrafia

Decreto Lei 115-A/98 de 4 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: I série, nº 102 (1998). Acedido a 14 ago. 2019. Disponível em www.dre.pt

Decreto Lei 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação. Diário da República: I série, nº 79 (2008). Acedido a 14 ago. 2019. Disponível em www.dre.pt

Decreto Lei 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, nº 126 (2012). Acedido a 14 ago. 2019. Disponível em www.dre.pt

Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, nº 129 (2018). Acedido a 14 ago. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II série, nº 143 (2017). Acedido a 14 ago. 2019. Disponível em www.dre.pt

Apêndices

Apêndice I. Exemplos de Notas de Terreno

09 de outubro de 2018

Tal como no dia anterior tivemos turma Fénix ao primeiro tempo da manhã, no entanto, devido ao atraso de uma professora, estivemos na sua sala até à sua chegada antes de nos dirigimos para a turma Fénix. Como a turma foi a mesma que no dia anterior e a professora desta vez saiu com o “ninho”, optei por ir com ela, de modo a observar o trabalho que é feito fora da turma, de modo a auxiliar os/as alunos/as nas suas dificuldades de aprendizagem. No segundo tempo da manhã fomos para outra turma, na qual permaneci na sala com a coordenadora, por ser a primeira vez naquela turma. Novamente auxiliei as crianças nos exercícios que estavam a fazer. Desta maneira apercebi-me de alguns casos de aprendizagem específicos na turma, como o autismo, e a dificuldade de linguagem de um menino de nacionalidade não portuguesa, com o qual fiquei a terminar um exercício depois da aula terminar. Acabado o exercício acompanhei-o à cantina e iniciei a minha pausa para almoço. De seguida fui auxiliar a coordenadora na supervisão do recreio e reparei que alguns dos meninos que tinham sido chamados à atenção no dia anterior por causa do seu comportamento, se encontravam, novamente, de castigo. Da parte da tarde assisti a uma reunião com a coordenadora, uma encarregada de educação e uma educadora de infância, sobre as preocupações com a saúde da sua filha. Depois fomos para a sala de professores/coordenadora onde aproveitei para atualizar as minhas notas de terreno enquanto a coordenadora lia e respondia a e-mails. Terminadas as aulas da tarde fomos auxiliar na supervisão do recreio, até ao início das atividades de enriquecimento curricular. Pouco tempo depois do início destas atividades fomos confrontadas com a situação de um menino que se recusava a participar nas mesmas, andando pelo pátio a “passear”. Apesar das diversas tentativas de nos aproximarmos dele para tentar perceber o que se estava a passar, não conseguimos, uma vez que corria o mais longe de nós possível. Assim, a coordenadora decidiu ligar para o seu encarregado de educação, mas sem sucesso. Voltamo-nos a dirigir ao pátio onde o conseguimos alcançar enquanto estava distraído nos baloiços. Desta forma fomos capazes de o informar que tinha duas opções; ou ia para a sala das AEC ou para a sala de professores/coordenadora connosco; caso contrário teríamos que ligar ao pai para o vir buscar. Ao ouvir esta última parte, o menino, atirou-se para o chão a chorar com medo que o pai lhe batesse por causa do seu comportamento. Aos poucos fomos capazes de o trazer para a sala de

professores/coordenadora, onde conseguimos mediar a situação chegar a um acordo para o problema das AEC.

14 de janeiro de 2019

À chegada apercebi-me que duas professoras estavam a faltar, o que significa que os/as alunos/as ou voltam para casa, ou são distribuídos pelas outras turmas, ou, como aconteceu neste caso, ficaram juntos numa das salas; por serem suficientes, e por poderem ser acompanhados pela coordenadora. Aproveitou-se este momento para incentivar à venda e compra de saberes, tendo em conta que este projeto se iniciou com o início do segundo período. Assim a turma de 3º ano que iria começar a dar o sistema respiratório “comprou” o saber aos/às alunos/as do 4º ano. No período do intervalo da manhã estive no recreio, como habitualmente, e apercebi-me que se encontravam menos crianças a brincar, talvez por causa do frio ou por cerca de metade das outras duas turmas ter ficado em casa. Num primeiro olhar noto que se encontram mais calmas. Umas brincam no parque, nos baloiços e escorrega; outras jogam futebol; outras brincam com barbies, *slime* e outros brinquedos que receberam no natal ou por terem tirado boas notas no final do 1º período. Ao voltar para dentro percebo que muitas preferiram a biblioteca ou as salas para ficar. Deparo-me com um grupo de meninas muito entusiasmadas em mostrar-me o cartaz delas para a loja dos saberes. Neste caso vão vender os seus saberes sobre a localidade onde se situa a sua escola. Outras, pensando que esta loja seria mesmo para vender e comprar alguma coisa a dinheiro, decidem vender pulseiras de elásticos. Apesar de este projeto não ser para vender e comprar nada a dinheiro, mas para trocar entre turmas matérias dadas ou um teatro, ou uma pesquisa feita ou outro saber, esta venda é permitida e aprovada pela coordenadora, tendo em conta que estas meninas decidiram ser empreendedoras e avançar por vontade própria com a ideia. Na segunda parte da manhã ficamos só com a turma de 3º ano, sendo que a outra ficou com a professora de inglês. Então, como a maioria queria português, decidimos fazer um jogo com uma história da biblioteca da sala. Num primeiro momento a história foi contada normalmente. Todos/as se mantiveram em silêncio e com atenção ao que estava a ser lido. No final falou-se sobre a mensagem e como se podia aplicar ao dia-a-dia. E por fim leu-se a história novamente, mas com pausas, que teriam de ser completadas pelas crianças. Quem acertava na palavra que sucederia a anterior ganhava 1 ponto, e quando atingissem os 5 pontos ganhavam um balão para brincar no recreio. Depois desta atividade saíram para almoço e fui para o recreio. Na primeira meia hora de recreio só se encontram as turmas de 4º ano no pátio. Normalmente aproveitam para jogar futebol, mas hoje decidiram ir para o parque. Uns

nos baloiços, outros na relva sentados a conversar, e outros a dar voltas ao recreio. Passada a primeira meia hora soa o toque de entrada para estas turmas irem almoçar. Nesta altura já outras crianças de outras turmas se encontram no recreio; pois conforme vão almoçando, vão saindo para brincar. Entro por breves momentos para o edifício e apercebo-me que cerca de meia dúzia de crianças se encontram interditas de ir para o recreio. Em conversa com a coordenadora percebo que a primeira semana de aulas não foi propriamente fácil e ao que parece esqueceram todas as regras de bom funcionamento do recreio. Algumas destas crianças são repetentes, e vêm ter comigo para perguntar se no dia seguinte podemos trabalhar a escrita criativa, pois vão ficar a semana toda sentados dentro do edifício, sem nada para fazer, se não olhar para as outras crianças a brincar. Falo um bocadinho com elas, tentando perceber o que aconteceu para estarem ali. Percebo que nada mais do mesmo; um menino da turma deles exaltou-se com um deles, e como sempre partiram para a violência, quem estava diretamente envolvido no arrufo e quem não estava e saiu em sua defesa. Começo a achar que estes aproveitam qualquer oportunidade para se baterem uns aos outros. Voltei para o recreio. Três crianças do primeiro ano vêm ter comigo e pedem-me para brincar. Brinco com elas enquanto passo os olhos pelas outras. Na frente brincam as meninas das barbies. Outros correm mais abaixo, às caçadinhas. Um outro grupo joga uma espécie de voleibol na rede improvisada. Na parte de trás jogam futebol; o grupo do 4º ano que já almoçou continua em roda sentado na relva. Observo-os atentamente. De vez em quando um levanta-se e salta de um lado para o outro na zona da horta, que continua sem plantações; deitam-se na relva; riem-se e decidem-se empoleirar na árvore que se encontra perto. Outros mais a baixo brincam às lutas, abordo-os para falar sobre a brincadeira que estão a fazer. Sou convidada a assistir e percebo que por influência de uma novela adolescente televisiva que acham que aquele tipo de brincadeira é que é fixe e que quem não gosta é “betinho”. No entanto ao perguntar o que é um “betinho” não me sabem dizer. Para eles as lutas é que são a maneira de brincar, porque já são mais crescidos do que os outros, para ir para o parque ou fazer joguinhos. No entanto apesar de dizerem que tudo não passa de uma brincadeira, sinto-os a passar a linha entre o sério e o a brincar e separo-os, acabando com aquilo. Mais uma volta e sou abordada por outro menino, que me confessa que se sentiu humilhado pelo professor. Converso um pouco com ele com o intuito de perceber o que se passou. Entretanto o toque soa e vão todos para dentro, exceto um grupo que se demora um pouco mais. Do lado de dentro as portas fecham-se e ao tentarem entrar não conseguem. São chamados à parte e repreendidos por demorarem tanto a voltarem para

dentro. Nem sempre é assim, mas ocasionalmente há sempre alguns que ficam para trás para dar mais uma ou duas corridas, especialmente aqueles/as que não almoçam na escola e se queixam que quando chegam têm muito pouco tempo para brincar.

23 de janeiro de 2019

A manhã começa ligeiramente atribulada devido às professoras e auxiliares que ficaram doentes e não vêm trabalhar. Duas professoras Fénix assumem o lugar e com a coordenadora, na sala de professores/coordenado, fica um grupo de quatro meninos. Estes, ao longo destas duas semanas, têm exibido comportamentos violentos e desapropriados, entre si e para com os outros. Por esse motivo têm sido acompanhados pela coordenadora nos intervalos e, hoje, por perturbarem as aulas e os colegas, ficarão a fazer o trabalho de sala de aula aqui. Cada vez que têm oportunidade provocam-se mutuamente, e qualquer desculpa é boa para dizerem que são melhor do que este ou aquele. Nota-se, em vários momentos, que em vez de se concentrarem no trabalho que estão a fazer, preferem esperar que o colega do lado faça ou pela correção para copiarem. Esforçam-se pouco para conseguirem fazer o trabalho por eles próprios; e por vezes com a pressa de serem os primeiros a acabar, nem leem o exercício e acabam por fazê-lo incorretamente. No intervalo da manhã, por causa da chuva, as crianças ficam nas salas ou nos setores. A maior parte fica na sala com as professoras, que os entretêm com filmes ou vídeos. As restantes, que ficam nos setores, brincam com legos ou jogos de tabuleiro, ou então leem livros. No segundo tempo da manhã continuo a acompanhar os quatro meninos. Quando chego à sala de professores/coordenadora percebo que alguma coisa aconteceu no espaço de poucos minutos, pois um deles está a chorar e todos estão a ser repreendidos. O resto da aula decorre maioritariamente da mesma forma que a primeira parte da manhã. No entanto, as atividades de aprendizagem que lhes são propostas são mais práticas e parecem gostar de apreender mais dessa maneira, ainda que o comportamento se mantenha competitivo e provocatório. O intervalo de almoço é, também, passado cá dentro, pois continua a chover. Devido à falta de pessoal fico a ajudar a supervisionar o almoço durante algum tempo, e percebo que a expressão “não gosto disto, não quero comer” se repete constantemente. Aliás muitas crianças não comem quase nada ao almoço, apesar da insistência de quem está a supervisionar os almoços. No setor de baixo algumas crianças estão numa das salas a ver um filme, ainda que a maior parte não esteja a prestar qualquer atenção e brinque com outras coisas, e outras estão no setor onde correm de um lado para o outro.

01 de fevereiro de 2019

Da parte da manhã, apesar do vento forte e frio que se fazia sentir, as crianças saíram para o recreio. No entanto pouco tempo depois voltam para dentro, pois começa a chover bastante, o que as impossibilita de permanecer lá. São levadas de volta para os setores e para as salas. Como isto ocupou cerca de meio intervalo, quando entraram foram logo à casa de banho e de volta para as salas, onde ficaram a brincar até as aulas serem retomadas. A maior parte das professoras ficou por perto, e como muitas crianças estão doentes em casa, não se sentiu tanta agitação. Mesmo assim ouvi alguns comentários das professoras sobre estarem muito cansadas esta semana, e quase não terem tido tempo para fazerem uma pausa e tomarem um café, a meio da manhã. Depois de almoço, caso o tempo melhorasse, a ideia era trazer as turmas para a frente do recreio e deixá-las brincar lá. Apesar de ter chovido um bocado, as crianças acabaram por ter sorte e ficaram o tempo quase todo da hora de almoço a brincar no recreio. Na altura de entrarem para as aulas da tarde, apercebi-me que algo estava a acontecer com um grupo de meninos do 4º ano e ao aproximar-me deparei-me com uma confusão de gritos e acusações. Tentei perceber o que se estava a passar, mas estavam todos bastante exaltados e acabei por entrar com um deles e ficar a acalmá-lo até conseguir perceber a situação. Entretanto a coordenadora e a professora da turma juntaram-se a nós e fomos falar com todos os envolvidos sobre o que se tinha passado. Acabamos por nos deparar com uma situação de provocação, por parte de quatro colegas, a um outro, que acabou por se tornar violenta, levando o menino que estava a ser empurrado pelos outros quatro, a bater em dois, e aleijar seriamente um deles. A punição dada aos quatro meninos que provocaram o outro, sem qualquer motivo, foi de ficarem sem recreio durante o mês de fevereiro, e permanecerem na sala em que estavam durante o resto da aula da tarde a pensar no que tinha acontecido; depois de uma conversa com a coordenadora sobre o seu comportamento.

06 de fevereiro de 2019

As crianças vão entrando na escola, algumas já dizem bom dia antes de eu dizer alguma coisa, outras só depois de me ouvirem dizer, contudo é uma vitória visto que antes nenhuma dizia bom dia sem antes alguém lhes dizer primeiro. Vou passando pelos setores e observando as crianças a pousarem os seus casacos e entrarem para as salas. A esta hora, normalmente, ainda se encontram meias apáticas, talvez por causa do sono. Ao descer as escadas para me dirigir a outro setor, ouço uma conversa entre uma mãe e uma menina, colega de turma da sua filha. Chama-me à atenção pelo tom de voz que está a usar. Fala alto e ameaçadoramente. A menina não sabe muito bem o que fazer ou dizer.

Ouço que meteu um bilhete no bolso da filha e que lhe chegou às mãos. Não me consigo aperceber do que o bilhete dizia, mas diz-lhe que se voltar a acontecer que vai falar diretamente com a sua avó. No intervalo da manhã, as crianças saem para o recreio e organizam-se pelo espaço para brincar. Ultimamente no intervalo da manhã não tem havido grandes alterações; algumas, por vezes, nos jogos de futebol, mas coisas pequenas de um empurrão aqui ou um toque de pé acolá. O comportamento parece estar a melhor, mas, também, muitas crianças estão doentes e a faltar á escola, e outras tantas interditas de saírem para o recreio. O que se nota mais, e ultimamente bastante, é as turmas, especialmente dos mais velhos, que se demoram excessivamente nos jogos de futebol, sendo preciso a auxiliar intervir e tirar-lhes a bola, de maneira a fazê-los entrar para o edifício. Existem, também, outros casos pontuais de meninos e meninas mais novos/as que se demoram nos baloiços, ou passam a correr para dar mais uma volta, e ainda os que entram e demoram o mais possível na casa de banho, tudo para perder o máximo de aula possível. Normalmente, estas são, também, as crianças com menor rendimento escolar. Da parte da tarde fico maioritariamente no refeitório com os meninos e meninas que demoram sempre muito tempo para comer; normalmente por não gostarem da comida. No entanto é importante que se alimentem e comam pelo menos metade da comida e da sopa; ainda que muitas vezes comam ou só a sopa ou só a comida. Muitas conseguem-se escapar, por vezes, sem comer a fruta ou deixando mais comida/sopa do que era suposto deixarem, mas por falta de funcionárias para controlar estes casos, acabam por passar. Ainda assim aquelas que fazem isto constantemente e às quais é prestada ainda mais atenção, inventam mil e uma histórias para não comerem; e outras trazem, ainda, recados do/a encarregado/a de educação a dizer que se não quiserem comer, para não insistir, e que não importa se não comerem. É uma luta constante por parte da coordenadora e das funcionárias que acompanham estas crianças todos os dias nesta hora, para as fazer comer, por muito pouco que seja. Quando saio para o recreio encontra-se tudo mais ou menos organizado, sendo que o que custa mais é o controlo das entradas e saídas do edifício. Existem vários grupos, as crianças que estavam na biblioteca e decidiram que queriam vir para o recreio; as que querem ir à casa de banho ou beber água; e as que inventam de tudo para passar para a parte de dentro, sabendo que não o podem fazer por não haver qualquer tipo de supervisão lá dentro. Normalmente quando chove querem ir lá para fora e quando podem ir lá para fora, querem ficar na parte de dentro.

08 de fevereiro de 2019

Chegada à escola apercebo-me logo de uma situação entre uma menina e um menino da mesma turma, que são acompanhados pela coordenadora para a sala de professores/coordenadora. Sentam-se e a situação é exposta; o menino perdeu a sua sapatilha e a menina pegou nela para lhe entregar, mas com tanta força que a sapatilha foi parar ao telhado. Felizmente a funcionária que estava com eles conseguiu tirá-la de lá, no entanto, apesar de a situação se ter resolvido, as consequências que aquele ato podia ter foram exploradas e reconhecidas por ambos. No final a menina reconheceu que não tinha agido da forma correta; pediu desculpa ao colega; agradeceu à funcionária por ter conseguido tirar a sapatilha do telhado e concordou em ficar interdita de ir para o recreio neste dia. De seguida acompanhamos as crianças ao setor, a onde as professoras e professor não tinham chegado. Um menino estava a desobedecer à funcionária que lá estava e a coordenadora interveio de imediato; depois uma menina ao chegar e se aperceber que a professora ainda não estava na sala, desatou a chorar e a correr pelo corredor e pelas escadas a dizer que se esqueceu de dizer ou pedir qualquer coisa à mãe. Esta foi intercetada pela professora, que resolveu a situação. Entretanto a outra professora e professor chegaram e dirigimo-nos para a biblioteca, onde por falta de material, ajudamos a improvisar a apresentação de um livro de poesia, aos/às alunos/as das turmas do 1º ano. Pouco tempo depois de termos voltado para a sala de professores/coordenadora, uma menina veio bater à porta, a pedir algum material para poderem realizar uma experiência na sala de aula. Depois de arranjarmos o material, a coordenadora, com ar cansado, confessou-me que é sempre assim; ninguém trás nada ou prepara nada; limitam-se a ligar os computadores e a darem as aulas através das plataformas, sem antes verem o que é proposto; e depois como não trazem nada preparado pedem tudo à escola; no momento e ao improviso; e se não for possível arranjar, passam à frente e não voltam a fazer as experiências ou atividades mais lúdicas que são propostas, e que as crianças adoram fazer. No intervalo da manhã veem-se muito poucas crianças, pois a maioria está doente ou a pedido dos/as encarregados/as de educação ficam na biblioteca ou nas salas. As que saem para brincar juntam-se em grupos; na frente um grupo joga às caçadinhas e outro salta à corda, sem supervisão; na rede de voleibol joga outro; também sem supervisão; no campo grande jogam andebol de um lado e basquetebol do outro, supervisionados por um professor e uma funcionária que se encontra mais a baixo a controlar as entradas e saídas do edifício; e no parque brincam meia dúzia de crianças, supervisionadas por uma outra funcionária. Pela altura de entrar para as salas de aula,

uma menina precisa de gelo para pôr na testa, depois de ter caído a brincar; e outros dois meninos vão para casa por se encontrarem doentes e não conseguirem permanecer na escola. Ao almoço estão cada vez menos; todas as turmas estão com baixas substanciais; o que por um lado até é bom, pois a funcionária que faz o recreio de almoço está doente e não vem; e outra está, também, doente, ainda que se esteja a aguentar por não poder ser dispensada. Neste momento a escola conta com sete funcionárias, sendo que uma está de baixa à cerca de um mês; duas só fazem as horas da CAF; uma só faz o intervalo de almoço; e as outras três trabalham por turnos durante as restantes horas de funcionamento da escola.

22 de fevereiro de 2019

A escola aos poucos começa a voltar ao normal, com os reforços que vão chegando. Da parte da manhã estou mais atenta aos meninos e à menina do dia anterior e como se comportam ao estarem juntos no intervalo. Jogam voleibol, novamente, mas desta vez sem altercações e entendem-se a jogar. Um outro grupo de meninas do 3º ano desentende-se e vêm falar comigo. Depois de ouvir ambas as partes sobre o que aconteceu, tento, junto com as meninas chegar a um consenso sobre como devem prosseguir e o que devem fazer numa próxima vez em que o mesmo ou parecido aconteça. Reparo que já não é a primeira vez que vêm falar comigo quando alguma coisa acontece no recreio e que confrontados com os acontecimentos até sabem como deveriam ter prosseguido, mas que por algum motivo não o fazem, preferindo dar um pontapé ou um estalo, etc. aos colegas. Depois de entrarem para as salas, fico a observar as crianças do J.I. que permanecem sempre por mais um período de tempo no recreio depois de as mais velhas entrarem. É nessa altura que aproveitam para brincar no parque e para jogarem futebol no campo grande. Como a coordenadora esta semana está encarregue de uma sala de J.I. arranja-lhes umas raquetes e bolas para jogarem. Divertem-se bastante na descoberta de tentarem acertar na bola e de a mandarem o mais alto e longe possível. Rapidamente as outras que brincam noutros sítios se começam a chegar e a querer jogar também. Vamos trocando até que entram para as salas. Lá terminam os trabalhos que tinham iniciado no dia anterior, neste caso a decoração de máscaras de carnaval. Na hora do intervalo volto a acompanhar os almoços e a seguir para o recreio.

28 de fevereiro de 2019

Ao ir para a escola encontro uma mãe que me pede para acompanhar os dois filhos até ao portão enquanto observa de longe. Na porta de entrada encontra-se um espantalho, feito por uma turma do 2º ano, para o concurso do agrupamento. Na sala de

professores/coordenadora está uma confusão por causa da falta de internet, que não permite enviar documentos para imprimir. A coordenadora liga, novamente para a câmara para que passem cá para resolver o problema, que acaba por ser resolvido ao final da manhã. No intervalo primeiro intervalo um grupo de crianças do 1º ano chama á minha atenção para uma situação que aconteceu há alguns dias atrás, mas que só agora se tornou “preocupante”. Uma das meninas trocou por empréstimo uma boneca com um colega, a qual foi devolvida hoje, mas a boneca do colega já não se encontrava na posse da menina, sendo que esta recebeu a sua de volta, mas não devolveu a que lhe tinha sido emprestada. Confrontada com isto, assumiu que uma outra colega a tinha tirado e escondido na sua mochila, e que quando tentou chamar a atenção da professora para este acontecimento, que ela o tinha ignorado. Ainda nesse recreio procuramos essa outra menina para podermos falar com ela e ouvir a sua versão dos acontecimentos. Na primeira tentativa, fugiu e eu deixei que fosse dar uma volta ao recreio, sabendo que eventualmente iria voltar. Pouco tempo depois apareceu no sítio onde estávamos, outra vez, e sem lhe dar importância ou estabelecer contacto visual, fui-me aproximando até que consegui calmamente falar com ela. No início disse não saber nada sobre a boneca e que a colega estava a mentir, mas confrontada com testemunhas, começou aos poucos a admitir que tinha a boneca e que a tinha levado para casa. Por fim, apesar de não admitir toda a verdade, comprometeu-se a trazer a boneca no dia seguinte e pediu desculpa ao colega, a quem pertencia a boneca. O almoço hoje é peixe, o que se torna uma luta para que as crianças comam. Normalmente já não gostam muito da sopa e comem-na com bastante dificuldade, mas quando o prato, também, é algo que não gostam, negociar um meio termo, para que comam alguma coisa torna-se difícil.

12 de março de 2019

Chego à escola na hora de almoço. Quando começo a observar o recreio vejo que em todos os campos se encontram grupos de meninos a jogar futebol, apesar de nesta hora não o poderem fazer. Chamo alguns à atenção e os outros vão-se apercebendo e começam a jogar com as mãos. Um dos grupos apresenta mais dificuldade em transacionar do futebol para o andebol ou basquetebol e dois dos meninos que acabam por entrarem em conflito. Depois de tal acontecer chamo-os à parte para conversar sobre o motivo que desencadeou as suas ações violentas. Como os factos não batiam certo, chamei, também, todos os outros que estavam presentes para que pudesse esclarecer algumas dúvidas. Os dois primeiros confrontados com os factos apresentados pelos restantes acabam por admitir algo que antes tinham negado. Depois de conversarem entre

eles e de assumirem cada um a sua culpa, comprometem-se a não voltar a entrar em confusões até ao final da semana, para evitarem ficar sem recreio, e voltam para o recreio. Mantenho-me atenta a ambos, e noto que cumprem o que prometeram. Pouco tempo depois um grupo de meninas vem falar comigo para as ajudar a resolver uma situação que aconteceu com elas. Sento-me com elas e expõem-me o que aconteceu. Como já não é a primeira vez que me pedem ajuda, já sabem mais ou menos como agir. Ou seja, pedem para falar e fazem-no à vez, fazendo um esforço para não intervirem por cima das colegas. No final acabam quase por resolver sozinhas a situação, sendo que a minha intervenção se torna mínima. Entretanto dois outros meninos já se encontravam à espera para me pedir ajuda. Desta vez não por causa de nenhum conflito em particular, mas por causa de uma bola desaparecida. Depois de ouvir o dono sobre quando a trouxe e onde a tinha deixado, procuramos inquirir um dos grupos que estavam a jogar e que tinham mandado uma bola para fora da escola, se tinha sido a sua. Chegamos à conclusão que não era, mas que existia uma igual no J.I. Então dirigimo-nos para lá e encontramos uma das bolas, mas não a que pertencia ao menino em questão. O toque de entrada soa e ele vai para sala, não conseguindo encontrar a bola. Ao olhar para o recreio apercebo-me que ainda se encontra um grupo de meninos do 4º ano a jogar futebol num dos cantos; um menino e uma menina escondidos atrás de um arbusto e um outro grupo de meninos, na lateral da escola, também a jogar futebol. Noto, ainda, que nenhuma funcionária se encontra no recreio e que apesar de chamá-los à atenção para o facto de já ter tocado para as aulas da tarde, que demoram o seu tempo até decidirem entrar para o edifício. Quando finalmente entram já todos nos seus setores foram à casa de banho e se encontram nas salas a trabalhar. Depois dirijo-me para a sala de professores/coordenadora onde a professora do ensino especial entra, pouco depois, com uma mãe. Ambas conversam sobre um menino do ensino especial e sobre o novo decreto-lei 54/2018. Na hora de saída das aulas da tarde, apesar de algumas crianças irem para casa ou para os centros de estudos, outras tantas ficam para as atividades extracurriculares. Como ficam menos o ambiente tranquiliza-se, ainda que dois meninos do 4º ano se desentendam. A maior parte dos meninos jogam futebol e das meninas brincam no escorrega ou ao macaquinho chinês. As que brincam no escorrega pedem-me para ficar com elas e ajudá-las a subir para a casinha. Até quando toca para entrar para as atividades algumas crianças se demoram e tentam esconder para não irem. Um dos meninos já tem algum historial de ficar no recreio e se recusar a ir para as atividades. Apesar de ter mudado de turma e de estar a ser acompanhado pela psicóloga,

ainda demonstra algumas atitudes que remontam à sua época mais problemática (1º período).

18 de março de 2019

No recreio encontra-se uma auxiliar a controlar o portão e as saídas da hora de almoço, enquanto as turmas de 4º ano se espalham pelo espaço exterior. Devido a um atraso por parte de um dos centros de estudo que vem buscar um grupo de crianças a esta hora, a auxiliar não pode sair do portão, o que resulta em que as crianças que se encontram cá fora estejam sem supervisão. Na cantina estão duas auxiliares, ainda que uma delas fique só por meia hora antes do seu intervalo de almoço. A certo ponto acaba por ficar apenas uma auxiliar na cantina e outra no recreio. Entretanto chega uma outra que fica no recreio, resultando num total de duas auxiliares, antes de a da cantina se juntar, também. Pela maior parte do tempo encontram-se três auxiliares no recreio com mais de 200 crianças. Alguns conflitos acabam por se desenrolar; com um grupo de dois meninos e uma menina do 3º e 4º ano; com um grupo de quatro meninas e dois meninos de 1º ano; e alguns acidentes pelo caminho. Chegada a hora de entrada para as aulas da tarde, mais de meia dúzia de crianças esperavam por gelo ou para desinfetar as suas feridas. Depois das aulas da tarde terem terminado, estando na sala de professores/coordenadora ouvi algumas das preocupações de uma das professoras do 1º ano relativamente a um aluno e duas alunas da sua sala. Maioritariamente sobre o pouco ou nenhum acompanhamento que têm em casa sobre as suas aprendizagens, trabalhos de casa e educação; o comportamento que têm exibido na sala de aulas e o baixo aproveitamento escolar que têm demonstrado.

Apêndice II. Grelha Organizadora da Análise de Conteúdo: Comportamentos

<p>“(...) seguir a almoço, juntamente com a coordenadora, auxiliamos na supervisão do recreio até à hora de entrada para as aulas da parte da tarde. Durante esse tempo algumas crianças que não se comportavam adequadamente foram postas de castigo, sendo que íamos passando pelo sítio onde ficavam sentadas para falar com elas sobre o que tinha acontecido no recreio.” (NT de 8 de outubro de 2018)</p>
<p>“(...) reparei que alguns dos meninos que tinham sido chamados à atenção no dia anterior por causa do seu comportamento, se encontravam, novamente, de castigo. (...) Terminadas as aulas da tarde fomos auxiliar na supervisão do recreio, até ao início das atividades de enriquecimento curricular. Pouco tempo depois do início destas atividades fomos confrontadas com a situação de um menino que se recusava a participar nas mesmas, andando pelo pátio a “passear”. Apesar das diversas tentativas de nos aproximarmos dele para tentar perceber o que se estava a passar, não conseguimos, uma vez que corria o mais longe de nós possível. Assim, a coordenadora decidiu ligar para o seu encarregado de educação, mas sem sucesso. Voltamo-nos a dirigir ao pátio onde o conseguimos alcançar enquanto estava distraído nos baloiços. Desta forma fomos capazes de o informar que tinha duas opções; ou ia para a sala das AEC ou para a sala de professores/coordenadora connosco; caso contrário teríamos que ligar ao pai para o vir buscar. Ao ouvir esta última parte, o menino, atirou-se para o chão a chorar com medo que o pai lhe batesse por causa do seu comportamento. Aos poucos fomos capazes de o trazer para a sala de professores/coordenadora, onde conseguimos mediar a situação chegar a um acordo para o problema das AEC.” (NT de 9 de outubro de 2018)</p>
<p>“Terminada a aula, fomos chamadas ao J.I. por causa de um caso de mau comportamento entre três meninas. Até à hora de almoço estivemos a conversar com as mesmas de maneira a analisar e mediar a situação. Durante a hora entre o almoço e o início das aulas da tarde, para além de auxiliar na supervisão do recreio, estivemos, também, com o grupo de castigo na sala de professores/coordenadora a conversar sobre o que tinha acontecido e demos-lhes exercícios para fazer enquanto estavam neste espaço. (...) Na última sala do J.I. em que estivemos reparei que o comportamento das crianças era bastante distinto, podendo facilmente identificar alguns casos problemáticos dentro do grupo. No final da</p>

apresentação do projeto nessa sala, ficamos à conversa com a educadora e de facto fui capaz de confirmar as minhas observações anteriores.” (NT de 10 de outubro de 2018)
“Devido à repetição de crianças nestes últimos, começo a reconhecer as que exibem comportamentos desadequados para com os/as colegas. (...) Pouco tempo depois apercebemo-nos de um grupo de alunos/as que se estavam a comportar desadequadamente enquanto a Componente de Apoio à Família não começava. Dessa forma ficamos com as crianças nesse intervalo de tempo e conversamos com as mesmas de modo a perceber o que se estava a passar. Detetamos que uma das situações estaria a passar para o bullying, e que as outras duas seriam de desrespeito para com a auxiliar que estava a tomar conta deles no pátio.” (NT de 11 de outubro de 2018)
“Depois à hora do intervalo da tarde acompanhei o recreio, no qual me começo a aperceber das crianças que apresentam mais dificuldades a nível de controlo emocional no que diz respeito à partilha, cooperação e entreajuda nos jogos realizados.” (NT de 16 de outubro de 2018)
“Logo pela manhã, na entrada, encontrava-se uma avó para falar com a coordenadora de modo a participar uma agressão feita no dia anterior por parte de outro aluno.” (NT de 17 de outubro de 2018)
“Durante a primeira parte da manhã a coordenadora reuniu com o pai e a mãe de uma aluna, que aparentemente estaria a sofrer de violência física por parte de um colega. Ambos estiveram presentes e o agressor comprometeu-se, por escrito, em não perturbar mais a colega, nem qualquer outra/os.” (NT de 22 de outubro de 2018)
“Depois de almoço retomei ao voleibol. Durante este intervalo já foi correndo melhor. Começamos por dividir as equipas de dez em dez pontos para que todos jogassem com todos e para que ficassem mais equilibradas, dando assim oportunidade a todos de ganhar. Contudo, em alguns momentos os ânimos foram-se exaltando, pois todos querem ir à bola ao mesmo tempo e empurram-se para lá chegar, mesmo sendo da mesma equipa.” (NT de 23 de outubro de 2018)
“Depois do intervalo em que estive no campo de voleibol a supervisionar o jogo, conversei com a coordenadora sobre os comportamentos que tenho observado ao longo deste mês. Percebo que é algo “normal” pois a maior parte passa as férias de verão aqui, na escola, no campo de

férias. Como têm regras diferentes durante esse tempo, quando voltam à rotina escolar é-lhes mais difícil. (...) Esta é a primeira vez que a escola inteira vai ficar sem celebrar algo por causa dos comportamentos que têm exibido, especialmente nos recreios. Todos assumem que de facto não se têm comportado da melhor maneira e que precisam de melhorar. No entanto, sentem-se indignados por não se poderem vestir, nem receberem a visita da associação de pais/mães que vinha distribuir doces pelas salas. Alguns tentam contornar a questão perguntando se podem pelo menos trazer umas orelhas ou umas meias com esqueletos, mas ninguém pode vir vestido ou pintado, caso contrário serão mudados e lavados, para além de ficarem interditos de irem ao recreio. São, também, avisados que caso os comportamentos não comecem a melhorar, que poderão ficar sem festa de natal e assim sucessivamente até começarem a comportar-se de forma adequada.” (NT de 24 de outubro de 2018)

“Os jogos de voleibol continuam com os mesmos problemas, sendo a desorganização e o individualismo os maiores.” (NT de 29 de outubro de 2018)

“As constantes reprimendas nos jogos de voleibol tiveram algum efeito nos meninos, pois já se mostram mais organizados, no entanto ainda vão acontecendo algumas situações que requerem intervenção” (NT de 30 de outubro de 2018)

“(…) a coordenadora posteriormente contou-me sobre outro incidente em que num dos intervalos andava um menino com uma mascara a assustar e agredir fisicamente outros alunos, apos a coordenadora o ter abordado o menino disse que a mascara não era dele, a coordenadora retirou-lhe a mascara e respondeu que o dono a teria de ir buscar ao seu gabinete, mais tarde a mãe do dono da mascara foi busca-la, desculpando-se a dizer que não sabia que o menino a tinha levado e que a tinha escondido por conta própria. (...) No intervalo da 13h, os jogos de voleibol correram bem pelo que não houve necessidade de intervenção, sendo que os alunos mostraram uma boa atitude, atitude esta que não existiu no intervalo das 15h30, em que os jogos correram bastante pior, tendo sido necessário intervir várias vezes.” (NT de 31 de outubro de 2018)

“Há um menino que se recusa a fazer o teste. A situação dele não tem sido muito fácil, pois tem alguma dificuldade em obedecer às regras que lhe são impostas. No entanto passará para uma outra turma, na expectativa que os seus resultados e comportamento melhorem. (...) e os que

adoram pendurar-se nas árvores ou nas grades dos portões. Jogam, também, às escondidas, pisando os jardins. As auxiliares por vezes fazem de conta que não veem estas situações, pois acontecem diariamente e as crianças continuam a fazê-lo, apesar das chamadas de atenção.” (NT de 3 de dezembro de 2018)

“O comportamento parece estar a melhorar, pois todos estão entusiasmados para a próxima semana e ninguém quer ficar sem direito de participar nas atividades devido ao seu comportamento.” (NT de 7 de dezembro de 2018)

“Entro por breves momentos para o edifício e apercebo-me que cerca de meia dúzia de crianças se encontram interditas de ir para o recreio. Em conversa com a coordenadora percebo que a primeira semana de aulas não foi propriamente fácil e ao que parece esqueceram todas as regras de bom funcionamento do recreio. Algumas destas crianças são repetentes, e vêm ter comigo para perguntar se no dia seguinte podemos trabalhar a escrita criativa, pois vão ficar a semana toda sentados dentro do edifício, sem nada para fazer, se não olhar para as outras crianças a brincar. Falo um bocadinho com elas, tentando perceber o que aconteceu para estarem ali. Percebo que nada mais do mesmo; um menino da turma deles exaltou-se com um deles, e como sempre partiram para a violência, quem estava diretamente envolvido no arrufo e quem não estava e saiu em sua defesa. (...) Entretanto o toque soa e vão todos para dentro, exceto um grupo que se demora um pouco mais. Do lado de dentro as portas fecham-se e ao tentarem entrar não conseguem. São chamados à parte e repreendidos por demorarem tanto a voltarem para dentro. Nem sempre é assim, mas ocasionalmente há sempre alguns que ficam para trás para dar mais uma ou duas corridas, especialmente aqueles/as que não almoçam na escola e se queixam que quando chegam têm muito pouco tempo para brincar.” (NT de 14 de janeiro de 2019)

“Ao dirigir-me para a sala de professores/coordenadora vejo um grupo de cinco à porta. Conheço-os bem, sei que estão lá porque provavelmente estão interditos de ir para o recreio e não me engano. Desta vez, como tantas outras, nem dentro da sala de professores/coordenadora se souberam comportar e a coordenadora chama-os à atenção, contudo vejo na cara deles um sorriso maroto. Sei que ouvem e que sabem bem como se devem comportar, mas escolhem não o fazer, por ser mais divertido. Não é a primeira vez que o fazem, mas ainda não percebi bem porquê.

De seguida acompanhamo-los à sala e não perdem uma oportunidade para olharem para trás, uns para os outros, em modo de provocação.” (NT de 15 de janeiro de 2019)
“Mesmo assim, alguns alunos dessa primeira são distribuídos, pois o seu comportamento não é o mais adequado dentro da sala de aula e entende-se que o melhor é separá-los.” (NT de 17 de janeiro de 2019)
“No das casadinhas criam-se alguns pequenos conflitos, maioritariamente por causa de um menino que não quer ser apanhado e resolve pontapear os colegas quando chegam perto ou o apanham.” (NT de 22 de janeiro de 2019)
“Estes, ao longo destas duas semanas, têm exibido comportamentos violentos e desapropriados, entre si e para com os outros. Por esse motivo têm sido acompanhados pela coordenadora nos intervalos e, hoje, por perturbarem as aulas e os colegas, ficarão a fazer o trabalho de sala de aula aqui. Cada vez que têm oportunidade provocam-se mutuamente, e qualquer desculpa é boa para dizerem que são melhor do que este ou aquele. Nota-se, em vários momentos, que em vez de se concentrarem no trabalho que estão a fazer, preferem esperar que o colega do lado faça ou pela correção para copiarem. Esforçam-se pouco para conseguirem fazer o trabalho por eles próprios; e por vezes com a pressa de serem os primeiros a acabar, nem leem o exercício e acabam por fazê-lo incorretamente. (...) Quando chego à sala de professores/coordenadora percebo que alguma coisa aconteceu no espaço de poucos minutos, pois um deles está a chorar e todos estão a ser repreendidos. (...) No entanto, as atividades de aprendizagem que lhes são propostas são mais práticas e parecem gostar de apreender mais dessa maneira, ainda que o comportamento se mantenha competitivo e provocatório.” (NT de 23 de janeiro de 2019)
“Entendem-se mais ou menos durante o tempo do intervalo, exceto num dos momentos em que tive que colocar um dos meninos longe dos outros, por ter chegado e imediatamente ter perturbado o jogo, batendo num dos colegas sem qualquer justificação ou motivo. (...) Para além disso, hoje um grande grupo de meninos ficaram, também, por um período de tempo interditos de estar no recreio, porque estavam a jogar futebol, algo que na hora de todos estarem no recreio deixou de ser permitido. Ou seja, os 4º anos podem jogar durante a meia hora em que estão no recreio antes das outras crianças, mas não depois disso. Para além desse grupo, houve também outros mais pequenos que tentaram a

mesma proeza ao se aperceberem que ninguém estava a olhar, mas que rapidamente acabou quando foram “apanhados”.” (NT de 25 de janeiro de 2019)

“Neste período de tempo, por serem muitos, concentrados num espaço pequeno, surgem algumas confusões. Estas são maioritariamente devido a não conseguirem lidar com as suas emoções, sendo que um mínimo insulto é motivo para se pegarem e baterem uns aos outros; e quando são confrontados com o motivo de tudo aquilo ter começado, nem sabem muito bem porquê e acabam por concordar que afinal nem teve assim tanta importância. No entanto, destas situações, hoje assisti a três, e normalmente, apesar de na hora se aperceberem, ou aparentemente demonstrarem que percebem que não é assim que se resolvem os problemas, voltam sempre ao mesmo.” (NT de 28 de janeiro de 2019)

“Neste intervalo o campo de futebol está sempre ocupado com quatro equipas, e apesar de o tempo de jogo ser pouco, poucos são os dias em que não há confusão. Desta vez foi por causa de um mal-entendido, que se podia resolver rapidamente com um pedido de desculpas, mas em vez disso um dos meninos saiu com uma mão toda arranhada e os óculos quase partidos. Enquanto passo pelas outras crianças vão-me chamando aqui e ali para contar coisas, ou mostrar cromos novos que receberam ou trocaram com os colegas, também o fazem quando acontecem pequenas alterações entre eles, mas a verdade é que a maior parte das vezes nem preciso de intervir, ou intervenho muito pouco, pois acabam por arranjar uma solução sozinhos. (...) Ocasionalmente existe uma alteração aqui e ali, especialmente por causa das brincadeiras mais violentas, nomeadamente com os legos, em que basta um pequeno desentendimento para se baterem ou insultarem. As crianças que brincam com bonecos e bonecas são as mais sossegadas, pois estão tão imersas na sua brincadeira que lhes passa ao lado o que vai acontecendo à volta.” (NT de 29 de janeiro de 2019)

“Algumas crianças, que exibem comportamentos não tão adequados, e que normalmente causam confusão no seu setor, são também levadas para o pavilhão. Especialmente, depois de numa dessas brincadeiras, um menino ter batido com o queixo, abrindo-o e precisando de ser acompanhado ao hospital. A coordenadora, por norma, fica com estas crianças, pois as auxiliares têm alguma dificuldade em controlá-las; até mesmo de se impor e fazê-las obedecer.” (NT de 30 de janeiro de 2019)

<p>“Sinto com este ambiente e este burburinho que vou ouvindo que se sentem saturadas de estar “fechadas” na escola o dia todo, e que por vezes até se referem ao espaço como uma prisão.” (NT de 31 de janeiro de 2019)</p>
<p>“Na altura de entrarem para as aulas da tarde, apercebi-me que algo estava a acontecer com um grupo de meninos do 4º ano e ao aproximar-me deparei-me com uma confusão de gritos e acusações. Tentei perceber o que se estava a passar, mas estavam todos bastante exaltados e acabei por entrar com um deles e ficar a acalmá-lo até conseguir perceber a situação. Entretanto a coordenadora e a professora da turma juntaram-se a nós e fomos falar com todos os envolvidos sobre o que se tinha passado. Acabamos por nos deparar com uma situação de provocação, por parte de quatro colegas, a um outro, que acabou por se tornar violenta, levando o menino que estava a ser empurrado pelos outros quatro, a bater em dois, e aleijar seriamente um deles. A punição dada aos quatro meninos que provocaram o outro, sem qualquer motivo, foi de ficarem sem recreio durante o mês de fevereiro, e permanecerem na sala em que estavam durante o resto da aula da tarde a pensar no que tinha acontecido; depois de uma conversa com a coordenadora sobre o seu comportamento.” (NT de 1 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“Ao descer as escadas para me dirigir a outro setor, ouço uma conversa entre uma mãe e uma menina, colega de turma da sua filha. Chama-me à atenção pelo tom de voz que está a usar. Fala alto e ameaçadoramente. A menina não sabe muito bem o que fazer ou dizer. Ouço que meteu um bilhete no bolso da filha e que lhe chegou às mãos. Não me consigo aperceber do que o bilhete dizia, mas diz-lhe que se voltar a acontecer que vai falar diretamente com a sua avó.” (NT de 6 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“De seguida passam por mim o professor com um aluno de uma outra turma de 4º ano e mais um menino e uma menina, da turma do professor, também, do 4º ano. O primeiro menino passa a chorar, meio empurrado, meio arrastado pelo professor que lhe grita sobre a sua maneira como se estava a comportar no recreio, e entram para o edifício.” (NT de 27 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“Um dos grupos apresenta mais dificuldade em transacionar do futebol para o andebol ou basquetebol e dois dos meninos que acabam por entrarem em conflito.” (NT de 12 de março de 2019)</p>

“Pela maior parte do tempo encontram-se três auxiliares no recreio com mais de 200 crianças. Alguns conflitos acabam por se desenrolar; com um grupo de dois meninos e uma menina do 3º e 4º ano; com um grupo de quatro meninas e dois meninos de 1º ano; e alguns acidentes pelo caminho. Chegada a hora de entrada para as aulas da tarde, mais de meia dúzia de crianças esperavam por gelo ou para desinfetar as suas feridas.” (NT de 18 de março de 2019)

Apêndice III. Grelha Organizadora da Análise de Conteúdo: Coordenação

“Depois de me encontrar com ela fui informada que iríamos para uma das salas do 4ºano, onde ela seria professora Fénix. Pelo caminho fomos interrompidas por um pai que queria falar com a coordenadora sobre os vales para adquirir os manuais escolares dos seus filhos. Quando finalmente conseguimos subir para a sala já passava meia hora do início da aula. (...). A seguir, por falta de uma educadora numa das salas do Jardim de Infância, fomos auxiliar com as atividades da turma até à hora de almoço. (...) enquanto a coordenadora passava os horários das outras professoras Fénix para o computador. (...) Iniciadas as aulas da tarde fomos para outra turma no âmbito do projeto Fénix.” (NT de 8 de outubro de 2018)

“Tal como no dia anterior tivemos turma Fénix ao primeiro tempo da manhã, no entanto, devido ao atraso de uma professora, estivemos na sua sala até à sua chegada antes de nos dirigimos para a turma Fénix. (...) Da parte da tarde assisti a uma reunião com a coordenadora, uma encarregada de educação e uma educadora de infância, sobre as preocupações com a saúde da sua filha.” (NT de 9 de outubro de 2018)

“Chegada à escola deparei-me com uma mãe que queria falar com a coordenadora sobre uma queixa que apresentou na PSP no dia anterior. Em conversa com a mesma apercebemo-nos que suspeitava que o filho estaria a sofrer de bullying por parte de outro aluno da mesma turma. Depois desta conversa dirigimo-nos à turma dos alunos em questão e falamos, em primeiro lugar com a professora sobre o sucedido e depois com o filho. Não tivemos oportunidade de falar com o suposto agressor, uma vez que não se encontrava na escola. Em conversa com ambos

<p>percebemos que os acontecimentos da forma como a mãe tinha descrito não correspondiam inteiramente à verdade e que a situação era bem mais insignificante do que tinha dado a entender. Contudo, devido à queixa ter sido apresentada tivemos que entrar em contacto com a Escola Segura para se dirigir à escola e dar uma palestra sobre o bullying. (...) Fomos chamadas ao J.I. por causa de uma infiltração numa das salas e procedemos ao envio de fotografias e informação sobre as obras que seriam necessárias efetuar para o respetivo departamento da câmara.” (NT de 11 de outubro de 2018)</p>
<p>“Da parte da tarde dirigimo-nos para o agrupamento onde tive a possibilidade de assistir a duas reuniões. A primeira, mais privada, sobre um aluno que apresenta dificuldades a nível da interação com os colegas, o saber estar dentro e fora da sala de aula, saber obedecer às regras que lhe são impostas, entre outros problemas que preocupam não só a professora titular, mas também a coordenação da escola e a direção do agrupamento. De seguida partimos para a segunda reunião, com todas/os as professoras/es de ensino básico do agrupamento, a fim de ser apresentada a nova lei relativa à educação inclusiva.” (NT de 15 de outubro de 2018)</p>
<p>“Da parte da tarde passamos pelas turmas todas no âmbito da campanha de recolha de alimentos, na qual tinham participado na semana anterior, de forma a parabentear as crianças pelo seu contributo e escolher uma representante de cada ano para acompanhar a coordenadora ao encerramento da atividade. (...) Ao final do dia acompanhei a elaboração dos pedidos de autorização, a ser entregues e assinados pelos/as encarregados/as de educação das crianças que iriam, no dia seguinte, acompanhar a coordenadora ao maior saco de alimentos do mundo.” (NT de 16 de outubro de 2018)</p>
<p>“Resolvido esse problema procedemos à distribuição, pelas outras turmas, das crianças do 2º ano, que por motivos de saúde, tinham ficado sem a professora titular. (...) A seguir ao almoço auxiliamos uma das turmas Fénix; onde fizemos o acompanhamento da resolução de fichas dos/as alunos/as, orientando-os/as de maneira individual.” (NT de 17 de outubro de 2018)</p>
<p>“A primeira parte da manhã foi para tratar de assuntos relativos à escola, nomeadamente e-mails por responder e enviar; e outros assuntos pendentes, como por exemplo acabar o Plano Anual de Atividades.” (NT de 18 de outubro de 2018)</p>

<p>“Depois de almoço, convocamos uma espécie de assembleia nos setores para falar sobre os comportamentos e o Halloween.” (NT de 24 outubro de 2018)</p>
<p>“À chegada apercebi-me que duas professoras estavam a faltar, o que significa que os/as alunos/as ou voltam para casa, ou são distribuídos pelas outras turmas, ou, como aconteceu neste caso, ficaram juntos numa das salas; por serem suficientes, e por poderem ser acompanhados pela coordenadora. (...) Na segunda parte da manhã ficamos só com a turma de 3º ano, sendo que a outra ficou com a professora de inglês. Então, como a maioria queria português, decidimos fazer um jogo com uma história da biblioteca da sala.” (NT de 14 de janeiro de 2019)</p>
<p>“De seguida íamos passar nas salas para entregarmos as fichas de inscrição para o concurso de talentos do agrupamento, mas na primeira sala deparámo-nos com muitas dúvidas por parte das crianças e professora, e por esse motivo as restantes salas passaram para a parte da tarde. Dessa forma podemos elaborar um aviso, com toda a informação necessária à participação, para levarem para casa e mostrar aos/às encarregados/as de educação.” (NT de 15 de janeiro de 2019)</p>
<p>“Está a faltar outra professora. Reúnem-se os/as alunos/as para fazer a distribuição, mas uma professora Fénix oferece-se para ficar com essa turma, enquanto que a coordenadora fica com a outra.” (NT de 17 de janeiro de 2019)</p>
<p>“. Neste caso, uma professora Fénix, que tem ficado com uma das turmas, continua a fazer esse trabalho, e a coordenadora fica com a outra turma.” (NP de 21 de janeiro de 2019)</p>
<p>“Duas professoras Fénix assumem o lugar e com a coordenadora, na sala de professores/coordenadora, fica um grupo de quatro meninos.” (NT de 23 de janeiro de 2019)</p>
<p>“Entretanto três alunos com necessidades especiais vêm com a coordenadora trabalhar para a sala, e organizamos uma pequena oficina, onde criamos um brinquedo de palavras a partir de rolos de papel higiénico.” (NT de 25 de janeiro de 2019)</p>
<p>“As turmas do 4º ano vão para o pavilhão com a coordenadora, onde dinamiza atividades com eles.” (NT de 29 de janeiro de 2019)</p>

“Ao chegar à escola deparo-me com alguns meninos que estão a ser juntados, pela coordenadora, à beira da porta do edifício. Ficam ali até o portão fechar e depois são encaminhados para a sala. Acontece que a professora está a faltar e a coordenadora vai ficar a fazer uma atividade com eles. (...) Depois de todos entrarem cantamos a música do bom dia, a pedido de alguns membros da turma. A seguir passamos à atividade que consistiu em construir um cocaras para brincarem no intervalo.” (NT de 31 de janeiro de 2019)

“É uma luta constante por parte da coordenadora e das funcionárias que acompanham estas crianças todos os dias nesta hora, para as fazer comer, por muito pouco que seja.” (NT de 6 de fevereiro de 2019)

“Chegada à escola apercebo-me logo de uma situação entre uma menina e um menino da mesma turma, que são acompanhados pela coordenadora para a sala de professores/coordenadora. Sentam-se e a situação é exposta; o menino perdeu a sua sapatilha e a menina pegou nela para lhe entregar, mas com tanta força que a sapatilha foi parar ao telhado. Felizmente a funcionária que estava com eles conseguiu tirá-la de lá, no entanto, apesar de a situação se ter resolvido, as consequências que aquele ato podia ter foram exploradas e reconhecidas por ambos. No final a menina reconheceu que não tinha agido da forma correta; pediu desculpa ao colega; agradeceu à funcionária por ter conseguido tirar a sapatilha do telhado e concordou em ficar interdita de ir para o recreio neste dia. (...) Um menino estava a desobedecer à funcionária que lá estava e a coordenadora interveio de imediato (...) onde por falta de material, ajudamos a improvisar a apresentação de um livro de poesia, aos/as alunos/as das turmas do 1º ano. (...) Depois de arranjarmos o material, a coordenadora, com ar cansado, confessou-me que é sempre assim; ninguém trás nada ou prepara nada; limitam-se a ligar os computadores e a darem as aulas através das plataformas, sem antes verem o que é proposto; e depois como não trazem nada preparado pedem tudo à escola; no momento e ao improviso; e se não for possível arranjar, passam à frente e não voltam a fazer as experiências ou atividades mais lúdicas que são propostas, e que as crianças adoram fazer.” (NT de 8 de fevereiro de 2019)

“No primeiro intervalo é pedida a ajuda das professoras para supervisionar o recreio, ainda que exista uma escala rotativa em que todas participam.” (NT de 11 de fevereiro de 2019)

<p>“(…) ouço uma conversa com a direção do agrupamento sobre fechar a escola devido à falta de pessoal e à dificuldade que têm sentido em controlar o trabalho todo que têm que fazer com as baixas. Este tem sido maioritariamente feito pela coordenadora e ouço, também, que na reunião de ontem entre as professoras e a coordenadora, lhe disseram que não pode continuar a fazer o trabalho para preencher lacunas e deixar de assumir essa responsabilidade, pedindo ao agrupamento que faça alguma coisa e arranje uma solução, especialmente com o surto de gripe que se tem sentido na escola nestas últimas semanas.” (NT de 14 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“Depois assisto a uma avaliação de uma das animadoras do J.I., onde existe alguma negociação relativamente aos valores das escalas. A coordenadora tem o cuidado de explicar todos os valores que lhe decidiu atribuir e de desconstruir cada item, de modo a que seja compreendido exatamente o que se pretende atingir com cada um; é feita uma comparação entre os valores das avaliações que a coordenadora atribuiu com os que a animadora se auto avaliou.” (NT de 21 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“Como a coordenadora esta semana está encarregue de uma sala de J.I arranja-lhes umas raquetes e bolas para jogarem.” (NT de 22 de fevereiro de 2019)</p>

Apêndice IV. Grelha Organizadora da Análise de Conteúdo: Intervenções

<p>“Depois da aula terminar tive a oportunidade de analisar a versão mais recente do Plano Anual de Atividades e retirar algumas notas sobre o mesmo. (...) Antes de terminar o meu primeiro dia ainda tive a oportunidade de auxiliar a coordenadora na contagem das meninas e dos meninos por turma, para enviar para o agrupamento.” (NT de 8 de outubro de 2018)</p>
<p>“Como a turma foi a mesma que no dia anterior e a professora desta vez saiu com o “ninho”, optei por ir com ela, de modo a observar o trabalho que é feito fora da turma, de modo a auxiliar os/as alunos/as nas suas dificuldades de aprendizagem(...) Novamente auxiliei as crianças nos exercícios que estavam a fazer. Desta maneira apercebi-me de alguns casos de aprendizagem específicos na turma, como o autismo, e a</p>

<p>dificuldade de linguagem de um menino de nacionalidade não portuguesa, com o qual fiquei a terminar um exercício depois da aula terminar. (...) De seguida fui auxiliar a coordenadora na supervisão do recreio” (NT de 9 de outubro de 2018)</p>
<p>“Da parte da tarde passamos nas turmas para falarmos sobre o projeto Konta Komigo (campanha de recolha de alimentos).” (NT de 10 de outubro de 2018)</p>
<p>“Depois de voltarmos e de almoçar, auxiliei na supervisão do recreio e dos grupos de castigo. (...) Depois, devido ao acumulado de sacos com alimentos, para a campanha Konta Komigo, construímos uma espécie de saco gigante, perto da porta de entrada para a escola, para os guardar. (...) Antes do dia terminar montamos o elástico de voleibol para que no dia seguinte as crianças durante o recreio pudessem usufruir do jogo.” (NT de 11 de outubro de 2018)</p>
<p>“Na segunda parte da manhã dirigi-me, com a coordenadora, para uma sala de 4º ano, no âmbito do projeto Fénix. Nesta voltei a sair com a professora titular e o “ninho”, por considerar que ser interessante acompanhar a evolução dos meninos que lá se encontravam, e de poder assistir a professora no trabalho que estava a desenvolver com os mesmos. Durante a hora do intervalo do almoço, depois de ter feito uma breve supervisão do mesmo, acompanhei um grupo de crianças interditas de usufruírem do recreio, por questões de comportamento desadequado ao mesmo. Juntamente com o grupo trabalhei formas de estar e não estar no recreio e como proceder quando acontece algo que não é do nosso agrado.” (NT de 15 de outubro de 2018)</p>
<p>“Na primeira parte da manhã acompanhei novamente o “ninho”, sendo que desta vez ficamos todas dentro da sala de aula, a professora Fénix em conjunto com a professora titular a trabalhar com a turma toda, e de quando em vez a professora titular com 3 casos particulares, dentro da turma, que necessitam de um acompanhamento mais individualizado. No intervalo da manhã acompanhei, novamente, um grupo de crianças interditas de ir ao recreio, por terem exibido comportamentos desadequados ao mesmo. (...) Depois da pausa para almoço a ficar com o grupo de interdição ao recreio, onde trabalhamos a escrita criativa, numa tentativa de os ocupar com algo de que necessitavam, sendo que este grupo</p>

em particular apresentava bastante dificuldade ao nível da escrita e criatividade intelectual. (...) Ao passar por uma das turmas, foi-me pedido que ficasse até ao final da aula a auxiliar a professora titular, uma vez que esta se encontrava doente.” (NT de 16 de outubro de 2018)
“Neste período de tempo acompanhei um caso de uma criança que tem bastante dificuldade a nível da leitura. Durante o intervalo da manhã reuni com os meninos do grupo de interdição ao recreio, com os quais retomei o trabalho do dia anterior.” (NT de 17 de outubro de 2018)
“Durante o primeiro intervalo continuei a acompanhar o grupo interdito de participar do recreio, com o qual dei continuidade ao trabalho iniciado no início da semana. Depois dirigimo-nos para a turma Fénix, onde segui com o “ninho”. Na hora do almoço, enquanto os meninos que estavam no grupo de interdição ao recreio, almoçavam, passei pelo pela parte de fora, supervisionando as brincadeiras que estavam a ser feitas. De seguida voltei ao trabalho com o grupo interdito de ir para o recreio. Da parte da tarde resumimos o trabalho que tínhamos iniciado da parte da manhã, e na hora do intervalo aproveitei para passar pelo recreio e observar como corria.” (NT de 18 de outubro de 2018)
“No intervalo da manhã dirigi-me para o recreio e fiquei responsável por supervisionar e dinamizar o voleibol. Levei a bola e fui angariando crianças para jogarem. (...) Quando tocou para entrar fui acompanhar o projeto Fénix. Ao aproximar-me da sala perguntaram-me logo se iria para lá. Entrei e segui a aula, ajudando quando necessário com a realização dos exercícios que iam sendo feitos.” (NT de 22 de outubro de 2018)
“Quando surge alguma situação propícia de uma alteração intervenho posteriormente e por vezes tenho que me sentar com um dos elementos por cinco minutos para se acalmarem e/ou pensarem no que tinham feito.” (NT de 25 de outubro de 2018)
“Continuo a auxiliar com o ninho no Projeto Fénix.” (NT de 29 de outubro de 2018)
“O dia iniciou-se com o Fénix e novamente acompanhei a professora com o ninho.” (NT de 30 de outubro de 2018)
“Durante a semana anterior recolhemos as decorações que as crianças foram trazendo para pendurar na escola, e fomos perguntando onde gostariam de as ver penduradas. Assim ao pendurá-las neste dia sabíamos exatamente onde as pôr. Depois passamos para o cenário, fomos chamando nas salas de jardim de infância crianças para nos virem ajudar. Primeiro com o céu e depois a colocar as estrelas que tinham andado

<p>a fazer na semana anterior. Da parte da tarde voltamo-nos para as paredes. Cortamos alguns ramos de uma árvore do recreio e com a ajuda de alguns voluntários de outros anos, recolhemos bolotas e colamos tudo nas paredes.” (NT de 10 de dezembro de 2018)</p>
<p>“Preparamos o que falta e a hora de atuar chega rapidamente. (...) Entretanto voltamos ao pavilhão para desmontar o palco, arrumar as cadeiras e todas as outras coisas necessárias.” (NT de 13 de dezembro de 2018)</p>
<p>“Na segunda parte da manhã estive novamente a acompanhar a turma que ficou com a coordenadora e depois de trabalharmos um texto fizemos o jogo do retrato físico e psicológico. (...) Conforme vou passando juntam-se a mim algumas meninas do 1º ano. Fazemos uma roda para cantarmos uma canção que lhes ensinei esta semana, com gestos, para nos aquecermos. Outras meninas veem e juntam-se.” (NT de 17 de janeiro de 2019)</p>
<p>“Inicio um jogo com um grupo, que vai crescendo conforme vamos jogando. Entretanto chega a auxiliar e começamos outro, pois as crianças cansam-se rapidamente e começam a perder o interesse. Vamos mantendo-as entretidas, mas não dura muito tempo.” (NT de 18 de janeiro de 2019)</p>
<p>“No segundo tempo da manhã continuo a acompanhar os quatro meninos. (...) Devido à falta de pessoal fico a ajudar a supervisionar o almoço durante algum tempo” (NT de 23 de janeiro de 2019)</p>
<p>“No intervalo da manhã fico no gabinete com os meninos que estão interditos de ir para o recreio, uma vez que vão chegando, enquanto trabalho num placar de numeração romana para uma das turmas do 3º ano. (...) Na hora do almoço vou novamente ajudar na supervisão da cantina.” (NT de 25 de janeiro de 2019)</p>
<p>“(...) duas meninas vêm ter comigo, para me exporem um problema que têm tido com um colega por causa dos cromos que, especialmente os mais pequenos, andam a colecionar. Acontece que o colega, um dos primeiros a ter e trazer a caderneta dos cromos para a escola, quer muitos dos cromos que elas têm nas suas cadernetas, recém compradas, mas não quer trocar pelos dele e exige-lhes que lhe deem os que ele quer para brincarem com ele, mesmo que elas não o tenham repetido. Ouço tudo o que têm para dizer sobre o assunto, incluindo não acharem nada correta</p>

a sua atitude e o porquê. Concordo com o que dizem e levamos o assunto ao colega, que ao princípio se recusa a ouvir, mas que eventualmente vem ter connosco para saber o que se passa. No final elas são capazes de expor a sua opinião e o seu lado e ele ouve sem dizer nada, aparentemente em concordância com o que é dito.” (NT de 4 de fevereiro de 2019)

“A manhã é passada a tirar a febre, a telefonar para casa, a dar medicamentos e a ajudar aqui e ali nos afazeres das auxiliares, uma vez que só há uma neste momento até às 11h00.” (NT de 11 de fevereiro de 2019)

“Na primeira parte da manhã vamos para o jardim de infância, dar seguimento ao trabalho iniciado nessa semana, devido à ausência da educadora de uma das salas. (...) Na hora do almoço, fico no refeitório durante uma grande parte a acompanhar as crianças, em especial as que sei que têm mais dificuldade em comer e que normalmente demoram muito tempo para o fazer. De seguida dirijo-me para o recreio onde organizo um jogo com alguns meninos e meninas do 1º ano. Pouco tempo depois dois meninos do 3º ano e uma menina vêm à minha beira falar sobre um problema que ocorreu durante o jogo de voleibol que se estava a desenrolar na parte lateral do recreio, junto à rede. Como os ânimos estavam exaltados e não conseguia perceber bem o que tinha acontecido, pois todos queriam falar ao mesmo tempo e levantavam constantemente a voz, pedi para falar com cada um individualmente. Sentei-me, primeiro com a menina e depois com os dois meninos e ouvi o lado de cada um, antes de lhes pedir que se juntassem os três, para que em conjunto chegassem a um consenso sobre como é que deveriam ter agido e em que momento é que tomaram uma atitude que não deveriam ter tomado. Chegado o fim da conversa, sugeri que a menina devia um pedido de desculpas aos colegas pela sua atitude, mas que deixava ao seu critério se o faria ou não. Entretanto, sem lhe dizer nada, ao passar, reparei que permaneceu sentada a refletir sobre o que tinha acontecido, até ao toque de entrada.” (NT de 21 de fevereiro de 2019)

“Um outro grupo de meninas do 3º ano desentende-se e vêm falar comigo. Depois de ouvir ambas as partes sobre o que aconteceu, tento, junto com as meninas chegar a um consenso sobre como devem prosseguir e o que devem fazer numa próxima vez em que o mesmo ou parecido aconteça. Reparo que já não é a primeira vez que vêm falar comigo quando alguma coisa acontece no recreio e que confrontados com os

<p>acontecimentos até sabem como deveriam ter prosseguido, mas que por algum motivo não o fazem, preferindo dar um pontapé ou um estalo, etc. aos colegas.” (NT de 22 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“Como já acontece habitualmente vêm-me pedir bolas para jogarem basquetebol, voleibol, andebol e ao “mata”.” (NT de 26 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“Quando toca para dentro, encontro-me perto de duas meninas do 1º ano. Uma delas brinca com slime e a outra queixa-se que também quer, mas que a mãe e o pai não lhe comprem. A dona do slime vai para a sala a dizer que não vai deixar a outra brincar com o seu slime porque ela também não traz. Por esse motivo, esta última, fica para trás sentada no muro, e eu vou falar com ela. Percebo que se sente triste por não ter slime, mas conseguimos concordar que apesar de a mãe e o pai se oporem a comprar-lhe slime, não se opõem em tentar fazer com ela, e por isso ela vai aproveitar as férias de carnaval para lhes pedir novamente.” (NT de 27 de fevereiro de 2019)</p>
<p>“No intervalo primeiro intervalo um grupo de crianças do 1º ano chama à minha atenção para uma situação que aconteceu há alguns dias atrás, mas que só agora se tornou “preocupante”. Uma das meninas trocou por empréstimo uma boneca com um colega, a qual foi devolvida hoje, mas a boneca do colega já não se encontrava na posse da menina, sendo que esta recebeu a sua de volta, mas não devolveu a que lhe tinha sido emprestada. Confrontada com isto, assumiu que uma outra colega a tinha tirado e escondido na sua mochila, e que quando tentou chamar a atenção da professora para este acontecimento, que ela o tinha ignorado. Ainda nesse recreio procuramos essa outra menina para podermos falar com ela e ouvir a sua versão dos acontecimentos. Na primeira tentativa, fugiu e eu deixei que fosse dar uma volta ao recreio, sabendo que eventualmente iria voltar. Pouco tempo depois apareceu no sítio onde estávamos, outra vez, e sem lhe dar importância ou estabelecer contacto visual, fui-me aproximando até que consegui calmamente falar com ela. No início disse não saber nada sobre a boneca e que a colega estava a mentir, mas confrontada com testemunhas, começou aos poucos a admitir que tinha a boneca e que a tinha levado para casa. Por fim, apesar de não admitir toda a verdade, comprometeu-se a trazer a boneca no dia seguinte e pediu desculpa ao colega, a quem pertencia a boneca.” (NT de 28 de fevereiro de 2019)</p>

“Depois de tal acontecer chamo-os à parte para conversar sobre o motivo que desencadeou as suas ações violentas. Como os factos não batiam certo, chamei, também, todos os outros que estavam presentes para que pudesse esclarecer algumas dúvidas. Os dois primeiros confrontados com os factos apresentados pelos restantes acabam por admitir algo que antes tinham negado. Depois de conversarem entre eles e de assumirem cada um a sua culpa, comprometem-se a não voltar a entrar em confusões até ao final da semana, para evitarem ficar sem recreio, e voltam para o recreio. Mantenho-me atenta a ambos, e noto que cumprem o que prometeram. Pouco tempo depois um grupo de meninas vem falar comigo para as ajudar a resolver uma situação que aconteceu com elas. Sento-me com elas e expõem-me o que aconteceu. Como já não é a primeira vez que me pedem ajuda, já sabem mais ou menos como agir. Ou seja, pedem para falar e fazem-no à vez, fazendo um esforço para não intervirem por cima das colegas. No final acabam quase por resolver sozinhas a situação, sendo que a minha intervenção se torna mínima.” (NT de 12 de março de 2019)

“No primeiro intervalo aparecem duas meninas que vêm falar comigo sobre as amigas não quererem brincar com elas. A situação é resolvida através de uma conversa expositiva de ambas as partes, umas sobre como se sentiam ao serem postas de parte e as outras sobre o porquê de não quererem brincar com as outras. Entretanto, depois desta pequena intervenção, resolvem a situação em conjunto, decidindo brincar todas juntas. Depois, apercebo-me de uma altercação entre um menino e uma menina, e vou-me aproximando para tentar perceber a situação. Acabam por aceitar a minha ajuda e explicam-me a situação.” (NT de 13 de março de 2019)